

Heft 46

November 2015

23. Jahrgang

# FORUM *Supervision*

## **Supervision im Spannungsfeld von Deprofessionalisierung und Bedürftigkeit**

Thomas Arnold

Frank Austermann

Annemarie Bauer

Barbara Bischofberger

Miriam Bredemann

Marie Drüge

Gerhild Frasch

Heike Friesel-Wark

Marlies W. Fröse

Hans-Peter Griewatz

Katharina Gröning

Denise Klenner

Karin Schleider

Wolfgang Schmidbauer

Ursula Tölle

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“  
*Supervision im Spannungsfeld von Deprofessionalisierung und Bedürftigkeit*  
(Heft 46)  
23. Jahrgang

**Herausgegeben von**

Prof. Dr. Frank Austermann  
Prof. Dr. Katharina Gröning  
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

**Redaktion**

Heike Friesel-Wark  
Hans-Peter Griewatz  
Jan-Willem Waterböhr

**Kontakt**

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)  
Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"  
z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning  
Postfach 100131  
33501 Bielefeld  
E-Mail: [onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de](mailto:onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de)  
Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



November 2015, Universität Bielefeld

*Denise Klenner, Barbara Bischofberger*

## Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen

### *Ergebnisse einer Online-Befragung - Teil II*

#### Zusammenfassung:

Während die gegenwärtig vorliegende empirische Coaching-Weiterbildungsforschung bisher vor allem evaluative Ansätze verfolgt hat und ergebnisorientiert Ausbildungserfolg, Kompetenzzuwachs und TeilnehmerInnenzufriedenheit zu messen beabsichtigte (vgl. Klenner/Bischofberger 2014), rückt die im vorliegenden Artikel dargestellte Studie das Weiterbildungs-geschehen selbst in den Vordergrund. Im Fokus stehen die Praxisanteile von Coaching-Weiterbildungen, und zwar spezifisch die eingesetzten Übungsformen und -Settings. Mittels einer Online-Befragung konnten hierzu Angaben von 209 Coaching-WeiterbildnerInnen aus dem deutschsprachigen Raum gewonnen werden. Im Folgenden wird der zweite Ergebnisteil dieser Befragung vorgestellt.

### 1. Zur Konzeptionierung der Studie

Im vorliegenden Artikel wird der zweite Ergebnisteil der Online-Befragung „Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen“ vorgestellt, die von Dezember 2011 bis März 2012 durchgeführt wurde. 209 Coaching-WeiterbildnerInnen aus dem deutschsprachigen Raum wurden im Zuge dessen zu den praktischen Anteilen ihrer Coaching-Weiterbildungen befragt (76,6% der Befragten bieten ihre Weiterbildung in Deutschland an, 12,4% in der Schweiz und 11,0% in Österreich). Die Annäherung an die - insgesamt sehr vielgestaltige, heterogene - Coaching-Weiterbildungspraxis erfolgt über die eingesetzten methodischen Elemente, d.h. über die praktizierten Vermittlungs-/Übungsformen, die den WeiterbildungsteilnehmerInnen den Erwerb von Coaching-Kompetenzen ermöglichen und sie zur „Durchführung vollständiger und erfolgreicher Coaching-Prozesse“ (Rauen/Steinhübel 2005: 290) befähigen sollen. Damit beabsichtigt die Studie, einen Beitrag zur bisher lediglich als bedeutsam markierten aber nicht untersuchten Frage zu leisten, inwieweit die in Coaching-Weiterbildungen eingesetzten Vermittlungsmethoden die Kompetenzen der TeilnehmerInnen zu fördern vermögen, die tatsächlich für den Umgang mit KlientInnen wichtig sind (vgl. Möller/Drexler 2008: 64). Dabei legt die Studie ihren Fokus auf eine ausgewählte Übungsform, die im Zuge der Recherchen im Vorfeld der Erhebung als offenkundig bedeutsame und sehr prägende Übungsform für Coaching-Weiterbildungen identifiziert werden konnte (siehe Rauen/Steinhübel 2005): die Kleingruppenübung, in ihrer klassischen Form als Triade, in der wechselnd die Rollen von Coach, Klient und Beobachter(n) eingenommen werden. Sie soll den TeilnehmerInnen die Möglichkeit eröffnen, im geschützten Rahmen der Weiterbildungsgruppe „konkret Coaching zu üben“ (DBVC 2012: 86).

Diesem Forschungsinteresse folgend, spielten bei der Konzeptionierung des Fragebogens insgesamt drei Aspekte eine Rolle:

- (1) Ein möglichst umfassendes Bild von den verschiedenen Übungsformen zu erlangen, die die Praxisanteile von Coaching-Weiterbildungen prägen;
- (2) den Stellenwert zu ermitteln, den die Übungsform der Triade/Kleingruppe tatsächlich in diesem Gefüge einnimmt; und

- (3) möglichst umfassende Informationen zur ausgewählten Übungsform der Triade/Kleingruppe zu erheben.

Die Studie ist somit explorativ angelegt und nimmt weiterbildungsvergleichend praktische Übungsformen in den Blick. Die Bearbeitung und Auswertung der Daten erfolgte anhand der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 19.0. Die verbalisierten Antworten auf die offenen Fragen wurden anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring 2008; vgl. Klenner/Bischofberger 2014).

### **1.1. Teil I der Ergebnisse**

Der erste Ergebnisteil zu den verschiedenen praktizierten Übungsformen und zum Stellenwert der Triade/Kleingruppe (Aspekte 1) und 2)) wurde bereits im Rahmen einer ersten Publikation (Klenner/Bischofberger 2014) vorgestellt. Bevor im Folgenden der zweite Ergebnisteil präsentiert wird, soll zunächst dieser erste Teil kurz resümiert werden. Er enthält die Angaben zur Person (Geschlecht und Alter der Befragten, berufliche Erfahrung und Form der Tätigkeit), zur Dauer der Coaching-Weiterbildung und zu den verschiedenen eingesetzten Übungsformen; hinsichtlich der Übungsform der Triade/Kleingruppe umfassen die Ergebnisse Aussagen zu den eingesetzten Varianten bzw. Settings dieser Übungsform und zum Zeitanteil, den die Übungsform mit Blick auf die gesamte Weiterbildung (die durchgeführten Module) einnimmt. Zu den Details in Bezug auf die Planung und Durchführung der Erhebung sei ebenfalls auf diese erste Publikation verwiesen.

Zunächst ist zu erwähnen, dass sich bereits in der Recherchephase zeigte, dass die - angesichts des Forschungsinteresses plausibel erscheinende - Fokussierung auf ‚reine‘ Coaching-Weiterbildungen eine künstliche Selektion bedeutet hätte, da faktisch eine nicht zu vernachlässigende Zahl von Weiterbildungsangeboten formatübergreifend weiterbildet (und sich nicht auf einzelne Beratungsformate beschränkt). Als ‚Coaching-Weiterbildungen‘ wurden im Zuge der Studie daher auch jene Weiterbildungsangebote berücksichtigt, die gleichzeitig angehende Coaches und bspw. SupervisorInnen oder BeraterInnen adressieren (z.B. ‚Ausbildung Supervision/Coaching‘, ‚Weiterbildung zum Supervisor/Coach‘, ‚Ausbildung Supervision, Coaching & Organisationsberatung‘). Die Ergebnisse der Studie sind damit - wenn auch sicherlich in eingeschränkter Reichweite - auf den Weiterbildungskontext anderer Beratungsformate, vor allem den der Supervision, übertragbar.

51,8% der StudienteilnehmerInnen sind weiblich, 48,2% männlich (n = 191). Die Altersspanne liegt zwischen 31 und 73 Jahren (n = 189); im Mittel sind die Befragten 51,78 Jahre alt (Standardabweichung (s) = 8,51 Jahre). 55% der Befragten (n = 209) sind an der gesamten Durchführung einer Weiterbildung beteiligt, während 45% einzelne Module durchführen. Die Dauer der Coaching-Weiterbildungen erstreckt sich über einen Zeitraum von einem Monat (1,9% bei n = 208), bis hin zu einem Maximum von 42 Monaten (0,5%); der Mittelwert liegt bei 15,68 Monaten. Auch hinsichtlich der beruflichen Erfahrung als Coaching-WeiterbildnerIn zeigt sich ein sehr breites Antwortspektrum von weniger als einem Jahr Erfahrung, bis hin zu 32 Jahren (n = 207); hier liegt der Mittelwert bei 8,13 Jahren. Insgesamt verfügen 69,1% der befragten Personen über eine Erfahrung als Coaching-WeiterbildnerIn, die weniger als 10 Jahre beträgt; damit ist das Tätigkeitsfeld insgesamt als noch sehr jung zu betrachten.

Um ein Bild davon zu erhalten, welche Übungsformen die Praxisanteile von Coaching-Weiterbildungen prägen, wurde den StudienteilnehmerInnen zunächst eine Liste mit Übungsformen

vorgelegt, die in Darstellungen von Coaching-Weiterbildungsangeboten häufig genannt werden (Mehrfachauswahl möglich). Nahezu alle Befragten (98,1% bei  $n = 209$ ) gaben an, Triaden-/Kleingruppenübungen, in denen die Rollen von Coach, Klient und Beobachter(n) eingenommen werden, einzusetzen. Mit 87,1% stellt die ‚Arbeit in Peergroups zwischen den Präsenzterminen‘ die zweithäufigste eingesetzte Übungsform dar, gefolgt von ‚Falldarstellungen der Teilnehmer/innen aus deren Praxis (und Bearbeitung in der Gruppe)‘ mit 84,2%; 72,2% der StudienteilnehmerInnen gaben an, dass die Supervision realer Coaching-Prozesse verpflichtend vorgesehen ist. 44% der Befragten setzen außerdem weitere Übungsformen ein; am häufigsten wurden hier ‚Übungen zur Selbsterfahrung/Selbstreflexion‘ (17 Nennungen), ‚Rollenspiele‘ (12 Nennungen) und ‚Live-Coachings mit ‚echten‘ Klienten vor der Gruppe‘ (9 Nennungen) genannt.

Hinsichtlich der eingesetzten Settings zeigte sich, dass das klassische Setting der Triade die Weiterbildungspraxis eindeutig dominiert (94,6% bei  $n = 205$ ). 57,6% der Befragten verwenden außerdem das Setting der Zweiergruppe mit Coach und Klient, 30,2% die Variante der Dreiergruppe mit zwei Coach-Rollen und einem Klienten. 42,4% setzen auch weitere Settings ein; die drei am häufigsten praktizierten Varianten sind ‚Coach - Klient - mehrere Beobachter‘ (27 Nennungen), ‚Coach - Klient - Reflecting Team‘ (21 Nennungen) und Teamcoaching-Konstellationen (d.h. mehrere Klienten-Rollen; 9 Nennungen). Aufgrund des deutlichen Vorrangs gegenüber anderen angewendeten Settings kann die Triade als *die* typische Form der Kleingruppenübung bezeichnet werden.

Schließlich wurden die StudienteilnehmerInnen nach einem Prozentwert gefragt, den Triaden-/Kleingruppenübungen anteilig an der Gesamtzeit ihrer Weiterbildung (bzw. der von ihnen durchgeführten Module) einnehmen. Hier liegt der Mittelwert bei einem beträchtlichen Wert von 45,51% ( $n = 205$ ); 23,4% der Befragten nannten konkret einen Zeitanteil von 50%, und knapp ein Viertel verwendet sogar bis zu 75% der Weiterbildungszeit für diese Übungsform. Diese Werte dokumentieren eindrücklich die hohe Relevanz der Übungsform: Sie wird nicht nur so häufig wie keine andere Übungsform eingesetzt - auch die enorme Präsenz (gemessen am Zeitanteil der Weiterbildung (bzw. des Moduls)) belegt deutlich, dass diese Übungsform die Praxisanteile von Coaching-Weiterbildungen maßgeblich verkörpert (vgl. ebd.: 35).

## **2. Teil II der Ergebnisse: Das Üben von Coaching-Situationen in der Triade/Kleingruppe**

Im zweiten Teil der Befragung wurden die Coaching-WeiterbildnerInnen spezifisch zur Übungsform der Triade/Kleingruppe befragt: Dabei ging es zunächst darum, was in den Rollen des Coachs, Klienten und Beobachters erfahren bzw. gelernt werden soll. Mit Blick auf die Klienten-Rolle wurde weiterhin gefragt, welcher Art die Anliegen sein sollen, die in die Übungssituationen eingebracht werden, und zur Beobachter-Rolle wurden den Befragten Aussagen zur Einschätzung vorgelegt. Schließlich wurde nach möglichen Nachteilen der Übungsform gefragt. Diese Angaben wurden mithilfe offener Fragen erhoben, die nicht als Pflichtfragen konzipiert waren, um Abbrüche aufgrund des höheren Zeitaufwands für die Formulierung der Antworten zu vermeiden. Da die Größe der Stichprobe variiert, wird sie für jede Frage separat ausgewiesen.

## 2.1. Rolle des Coachs

177 Befragte (84,7%) beantworteten die offene Frage, was die TeilnehmerInnen ihrer Weiterbildungen in der Rolle des Coachs lernen bzw. erfahren sollen. Aufgrund der vielen Mehrfachnennungen ging hier ein Korpus von insgesamt 614 Nennungen in die zusammenfassende Inhaltsanalyse ein. Daraus wurden elf Kategorien gebildet:

<b>Einsetzen von Interventionen und Methoden</b>	27,5%	169
<b>Gestaltung und Steuerung von Coaching-Prozessen</b>	16,6%	102
<b>Einnehmen einer spezifischen Haltung</b>	13,2%	81
<b>Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion</b>	11,2%	69
<b>Beziehungsgestaltung</b>	9,1%	56
<b>Rollenklarheit und -sicherheit gewinnen</b>	8,3%	51
<b>Wahrnehmung und Beobachtung</b>	4,7%	29
<b>Hypothesenbildung und Diagnostik</b>	3,3%	20
<b>Identität als Coach und eigener Coaching-Stil</b>	2,3%	14
<b>Umgang mit schwierigen Situationen</b>	2,3%	14
<b>Coaching-Kompetenzen (in Anlehnung an spezifische Kompetenzmodelle)</b>	1,5%	9

**Tabelle 1: Rolle des Coachs (relative und absolute Nennungshäufigkeit)**

Die am häufigsten genannte Kategorie ist mit 169 Nennungen (27,5%) das ‚Einsetzen von Interventionen und Methoden‘. Hier geht es allgemein um das Anwenden und Erproben - und, eher vereinzelt genannt, auch um das Auswählen und situationsgerechte Anpassen - von verschiedenen Methoden und Interventionen, um „Methodensicherheit“ zu erlangen (Originalaussagen der Befragten sind im Folgenden durch doppelte Anführungszeichen ausgewiesen). Einige Befragte fassten dies als „Methodenkompetenz“ oder auch „Interventionskompetenz“, die durch die untersuchte Übungsform erlangt werden soll. Neben „Methoden“ und „Interventionen“ wurden häufig auch die Begriffe „Interventionstechniken“, „Techniken“, „Tools“, „Werkzeuge“, „Handwerkszeug“, „Werkzeugkoffer“ und „Instrumente“, „Instrumentarium“ verwendet. Die Coaching-Weiterbildungspraxis ist hier durch eine begriffliche Vielfalt geprägt, wobei eine einheitliche und trennscharfe Sprachregelung nicht ersichtlich ist. So wurden in den Aussagen der Befragten einzelne Begriffe ganz unterschiedlich kombiniert: „Interventionen (sogenannte Tools)“, „Methoden und Interventions-Tools“, „Coaching-Tools und Methoden“, „Instrumente, Tools, Methoden“, „Interventionskompetenz (Fähigkeit zum hilfreichen Methodeneinsatz)“. Zumeist fanden sich jedoch die Kombinationen „Interventionen und Methoden“ bzw. „Methoden und Techniken“. Auch die Coaching(-Weiterbildungs-)literatur ist geprägt von dieser vielfältigen und wenig trennscharfen Begriffsverwendung (Rauen bspw. verwendet die Begriffe Intervention, Vorgehensweise, Methode und Technik z.T. synonym (Rauen 2005: 284f), Möller, Kotte und Liebelt die Begriffe Methode und Tool (Möller/Kotte/Liebelt: 26), und der Sammelband von Schmid und König trägt den Begriff Methoden im Titel, Interventionen im Untertitel, und im Band selbst stehen sprachlich dann Tools im Fokus (Schmid/König 2014)). Es sind jedoch auch explizit Versuche der Begriffsklärung (vgl. bspw. Looss 2005 zum Begriff der Intervention) bzw. der definitorischen Abgrenzung (vgl. Buer 1999) unternommen worden. Von einigen Befragten wurden die zu

erlernenden Techniken konkretisiert; hier wurden „Gesprächstechniken“ (32 Nennungen) und „Fragetechniken“ (22) am häufigsten benannt.

An zweiter Stelle steht mit insgesamt 102 Nennungen (16,6%) die Kategorie ‚Gestaltung und Steuerung von Coaching-Prozessen‘. Von vielen Befragten wurde betont, dass die WeiterbildungsteilnehmerInnen lernen sollen, die Verantwortung für die Durchführung vollständiger Coaching-Prozesse zu übernehmen („Prozessverantwortung“ für die einzelnen Schritte, „von der Kontaktaufnahme, bis zum Abschluss“ - für den „Ablauf eines Coachings mit allen dazugehörigen Phasen“). Coaching soll hier also in seiner Prozesshaftigkeit erfahren und gestaltet werden. Dabei wurden immer wieder die Begriffe der „Prozesssteuerung“, „Prozessgestaltung“ und „Prozessführung“ genannt; auch der weniger direkte Begriff der „Prozessbegleitung“ wurde angegeben, allerdings deutlich seltener. Die untersuchte Übungsform dient auf der einen Seite dazu, eine „Sensibilität für den Prozess“ zu erlangen oder, wie auch formuliert wurde, eine „Prozessorientierung zu kultivieren“. Auf der anderen Seite geht gleichzeitig ein aktives Gestalten damit einher, von der „Prozessplanung“ hin zur tatsächlichen Strukturierung des Prozesses und seiner Phasen („den roten Faden halten“); dabei legten die Befragten auch auf das „Einhalten der Prozessschritte“ Wert. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen sollen durch das gemeinsame Üben von Coaching-Situationen demnach „Prozesskompetenz“ erlangen und „Experten für den Prozess“ werden. Dieser Kategorie wurden auch spezifischere Nennungen zugeordnet, die sich konkret auf einzelne Prozessschritte bzw. -phasen beziehen: „Auftragsklärung“ (11 Nennungen), „Zielklärung“ (10), „Kontraktgestaltung“ (6) und die „Evaluation des Prozesses“ (6).

Auf das ‚Einnehmen einer spezifischen Haltung‘ entfielen 81 Nennungen (13,2%). Zum Teil wurde hierbei nicht näher spezifiziert sondern allgemein „Haltung“ oder „Grundhaltung“ geäußert. Viele der befragten Personen gingen jedoch auf die spezifische Art der Haltung ein, häufig auch mit Mehrfachnennungen. Unter den insgesamt 96 Konkretisierungen hinsichtlich der Haltung waren dabei am häufigsten vertreten: „wertschätzend“ (15 Nennungen), „empathisch“ (12), „systemisch“ (10), „lösungsorientiert“ (9) und „ressourcenorientiert“ (7). Je 5 bzw. 4 Nennungen entfielen auf die Konkretisierungen „authentisch“, „beraterisch“, „achtsam“ und „ethisch“. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen sollen lernen, eine spezifische Haltung „einzüben“: diese zu „entwickeln“, ihren Klienten mit der entsprechenden Haltung „zu begegnen“ und sie schließlich mehr und mehr zu „verinnerlichen“.

Die Kategorie ‚Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion‘ bildet mit 69 Nennungen (11,2%) einen weiteren häufig benannten Aspekt. Neben diesen beiden Begriffen wurden auch die der „Selbsterkenntnis“, „Selbstbeobachtung“ und „Selbsterfahrung“ genannt. Bezüglich der Inhalte bzw. Themen der Selbstreflexion lassen sich grob drei Bereiche unterscheiden. Zum einen soll die Selbstreflexion das beinhalten, was nach außen hin für den Klienten wahrnehmbar ist: das „eigene Coaching-Handeln“, das „eigene Kommunikationsverhalten“, die „eigene Wirkung“ oder auch „Sprache“. Zum anderen soll eine Reflexion bezüglich innerer Vorgänge und Zustände stattfinden, d.h. bezüglich „eigener Muster und Glaubenssätze“, „Denkmuster“, „innerer Bilder und Werte“, „Ziele und Absichten“ oder „eigener Resonanzen und Gefühle“. Schließlich lässt sich hiervon noch einmal die Selbstreflexion der eigenen Potentiale abgrenzen: der „eigenen Möglichkeiten und Grenzen als Coach“, der „eigenen Stärken und Lernbedarfe“, „Entwicklungspotentiale“, „noch bestehender Unsicherheiten“ und der eigenen „Kompetenzeinschätzung“.



Auf die Kategorie der ‚Beziehungsgestaltung‘ entfielen 56 Nennungen (9,1%). Neben der „Beziehungsgestaltung“ wurde der „Beziehungsaufbau“ am häufigsten geäußert; seltener wurden explizit „Beziehungsaufbau und -pflege“ oder das „Halten der Beziehung“ genannt. Vereinzelt wurde auch auf einen „guten Rapport“ verwiesen. Generell sollen die TeilnehmerInnen den „Beziehungsaufbau zu unterschiedlichen Klienten“ erlernen, wobei in vielen Nennungen von einer „vertrauensvollen“ Beziehung oder auch dem Aufbau von Vertrauen die Rede war. Daneben wurde die gewünschte Qualität der Beziehung auch als „tragfähig“, „konstruktiv“, „professionell“ oder „herzlich“ benannt. Dieser Kategorie wurden auch spezifischere Nennungen mit Blick auf konkrete Aspekte der Beziehungsgestaltung zugeordnet. Dies betrifft den Umgang mit Übertragung, Gegenübertragung und Projektionen (12 Nennungen), die Regulation von Nähe und Distanz (5) und die Präsenz des Coachs in der Beziehung zum Coachee (5).

Die Kategorie ‚Rollenklarheit und -sicherheit gewinnen‘ befindet sich mit 51 Nennungen (8,3%) im Mittelfeld der Häufigkeitsverteilung. Hier geht es um das Hineinwachsen in die Rolle des Coachs und um deren aktives Ausgestalten. „Rollenklarheit“ und „Rollensicherheit“ waren dabei die dominierenden Begriffe, vereinzelt wurde auch das „Rollenverständnis“ genannt, das geschärft werden solle. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen sollen durch das Einnehmen der Coach-Rolle in der Übungssituation lernen, die Rolle „authentisch auszufüllen“, „in der Rolle zu bleiben“ und sie zu „handhaben“ und „aktiv zu gestalten“; sie sollen „Sicherheit in der neuen Rolle“ gewinnen und „Souveränität“ und „Sicherheit im Tun“ erlangen. 12 Nennungen dieser Kategorie entfielen auf das Sammeln von Erfahrung in der Rolle des Coachs. Diese Formulierungen sind offener als die anderen Formulierungen in dieser Kategorie, da die WeiterbildungsteilnehmerInnen hier nichts Spezifisches erlernen sollen; ihnen soll durch die Übungsform eher die Möglichkeit gegeben werden, offen und zweckungebunden Erfahrungen zu machen. In 9 Nennungen wurde auf „Flexibilität“ und „Improvisationsfähigkeit“ bei der Ausgestaltung der Rolle verwiesen.

Mit 29 Nennungen (4,7%) bzw. 20 Nennungen (3,3%) wurden die Kategorien ‚Wahrnehmung und Beobachtung‘ bzw. ‚Hypothesenbildung und Diagnostik‘ eher selten von den Befragten genannt. Das gleiche gilt mit 14 Nennungen (2,3%) für die Kategorie ‚Identität als Coach und eigener Coaching-Stil‘. Hier geht es um das „Ausbilden einer Identität als Coach“ bzw. der „eigenen Coachpersönlichkeit“. Vereinzelt wurde dabei auch auf die berufliche Identitätsentwicklung „in Abgrenzung zur bisherigen beruflichen Identität im Herkunftsberuf“ verwiesen. Bezüglich des Findens des „persönlichen Coaching-Stils“ wird die untersuchte Übungsform als Gelegenheit betrachtet, bei der die WeiterbildungsteilnehmerInnen „persönliche Präferenzen im Coachingprozess erspüren“ und sich die „Fähigkeit zur Auswahl persönlich bevorzugter Methoden“ aneignen können.

Ebenfalls 14 Nennungen (2,3%) entfielen auf die Kategorie ‚Umgang mit schwierigen Situationen‘. Die Betonung lag hier auf der Krisenhaftigkeit der Situation. So soll ein produktiver Umgang mit „Konflikten“, „Widerständen“, „Krisen“, „extremen Situationen“, „Dilemmata“, „Klippen“, „Ratlosigkeit“, „schwierigen Klienten“ und auch dem „Druck, unter Beobachtung zu arbeiten“ gefunden werden. Schließlich bezogen sich die Befragten in 9 Nennungen (1,5%) sehr abstrakt auf den Erwerb von ‚Coaching-Kompetenzen (in Anlehnung an spezifische Kompetenz-Modelle)‘ (v.a. die Kernkompetenzen der International Coach Federation).

An dieser Stelle sei - auch mit Blick auf die Auswertung der noch folgenden offenen Fragen - angemerkt, dass sich die gebildeten Kategorien auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus bewegen.



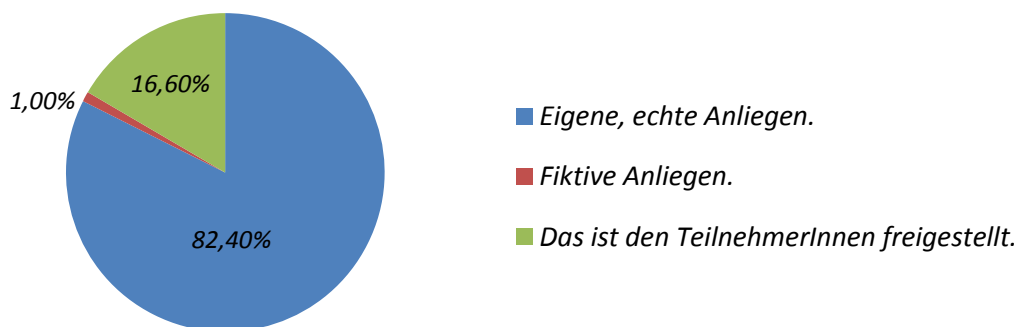
So ist bspw. die Kategorie ‚Gestaltung und Steuerung von Coaching-Prozessen‘ so abstrakt, dass sie die seltener genannten Kategorien der ‚Beziehungsgestaltung‘ oder ‚Hypothesenbildung und Diagnostik‘ inhaltlich einschließen würde. Diese unterschiedlichen Abstraktionsgrade lassen sich im Zuge einer zusammenfassenden, induktiven Kategorienbildung - die möglichst dicht am originalen Wortlaut des Datenmaterials verbleibt - nicht vermeiden. Die Unterschiede im Abstraktionsniveau der Kategorien reproduzieren sich automatisch, entsprechend der Unterschiede in der inhaltlichen Differenziertheit, die sich in den Originalaussagen der StudienteilnehmerInnen finden. Demnach sind die Kategorien inhaltlich nicht immer völlig trennscharf; zum Teil unterscheiden sie sich durch begriffliche Nuancierungen und Hervorhebungen, die inhaltlich jedoch einen engen Bezug aufweisen können.

## 2.2. Anliegen für die Übungsform

Das Üben von Coaching-Situationen in der Form der Triade/Kleingruppe setzt voraus, dass von den WeiterbildungsteilnehmerInnen in der Rolle des Klienten Anliegen eingebracht werden. In der Coachingweiterbildungsliteratur und den Darstellungen von Weiterbildungsangeboten wird in diesem Zusammenhang häufig der besondere Wert herausgestrichen, der der Übungsform dadurch zukomme, dass anhand authentischer Anliegen geübt werde, „damit die Teilnehmer nicht nur lernen Rollenspiele, sondern auch reale Prozesse durchzuführen und zu reflektieren“ (Rauen/Steinhübel 2005: 305). Meier und Janßen votieren in Coaching-Weiterbildungen gar für

*„den Verzicht auf konstruierte Fallbeispiele und Rollenspiele, da eine individuelle, emotionale Bindung der Teilnehmer hier nicht hergestellt werden kann und somit kein Nutzen für die Kompetenzentwicklung [...] ableitbar [sei].“ (Meier/Janßen 2011: 29)*

Die StudienteilnehmerInnen wurden daher gefragt, ob und - falls ja - welche Vorgaben sie für die Art der eingebrachten Anliegen machen.



Mit ca. 82% gab die überwiegende Mehrheit der Befragten (n = 199) an, dass die TeilnehmerInnen in ihren Weiterbildungen (Modulen) eigene, echte Anliegen in die Übungssituationen einbringen sollen. Ca. 17% stellen frei, ob mit echten oder fiktiven Anliegen geübt wird, und lediglich bei 1% der Befragten sollen explizit fiktive Anliegen eingebracht werden. Insgesamt wird hier deutlich, dass auch die befragten Coaching-WeiterbildnerInnen mehrheitlich einen größeren Gewinn darin sehen, wenn die TeilnehmerInnen in den Triaden/Kleingruppen anhand eigener, authentischer Anliegen Coaching-Situationen üben.

### 2.3. Rolle des Klienten

173 der befragten Personen (82,8%) beantworteten die Frage, was die WeiterbildungsteilnehmerInnen in der Rolle des Klienten lernen oder erfahren sollen. Für diese Frage gingen insgesamt 350 Nennungen in die Inhaltsanalyse ein; es wurden neun Kategorien gebildet:

Perspektivwechsel und Einfühlen in das Erleben des Klienten	27,4%	96
Selbsterfahrung und persönliche Entwicklung	22,3%	78
Wirkungsweise von Interventionen, Methoden und Tools erfahren	18,9%	66
Handeln und Verhalten des Coachs in seiner Wirkung erfahren und reflektieren	13,1%	46
Wirksamkeit von Coaching erfahren	8,3%	29
Beziehungsdynamik als Klient erleben	4,6%	16
Feedback an den Coach	3,1%	11
Prozess beobachten und reflektieren	1,4%	5
sprachliche Darstellung von Sachverhalten/Problemen	0,9%	3

**Tabelle 2: Rolle des Klienten (relative und absolute Nennungshäufigkeit)**

Mit insgesamt 96 Nennungen (27,4%) ist die Kategorie ‚Perspektivwechsel und Einfühlen in das Erleben des Klienten‘ am häufigsten in den Äußerungen der Befragten vertreten. Der Begriff des „Perspektivwechsels“ (oder auch: das Einnehmen der „Klienten-Sicht“ bzw. „Betroffenensicht“, „Kennenlernen der anderen Seite“) wurde dabei ebenso verwendet wie Formulierungen, die eher ein Ein- und Nachfühlen betonen: „Empathie“, „Einfühlen“, „Verstehen“ und „Verständnis“. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen sollen durch das Einnehmen der Klienten-Rolle erfahren, „wie Klienten sich fühlen“, „wie sich Coaching als Klient anfühlt“ und „wie es sich anfühlt, Coaching in Anspruch zu nehmen“ bzw. allgemeiner „Hilfe in Anspruch zu nehmen“ und „sich auf einen Coachingprozess einzulassen“. In dieser Kategorie geht es um „ein Gespür für die Situation der Klienten“, was ganz verschiedene Aspekte umfassen kann. So wurde häufig das Aufbringen von Verständnis benannt, bspw. für „die Ängste und Blockaden der Klienten“ und „die Schwierigkeit der Bearbeitung von Blockaden“, für die „Bedürfnisse“ und „Befindlichkeiten“ von Klienten, ebenso wie für deren „Erwartungshaltungen“ oder für „Hemmnisse bei der Mitarbeit“ und „Vermeidungsverhalten und Schamgrenzen“. Die Erfahrungen, die die WeiterbildungsteilnehmerInnen diesbezüglich „am eigenen Leib“ machen, helfen gemäß der Befragten später dabei, mit den eigenen Klienten empathischer umzugehen. Denn die TeilnehmerInnen haben dann durch die Übungsform als Klienten selbst erfahren, „wie schwer es sein kann, sich einer anderen Person zu öffnen“, sodass sie es „schätzen“ lernen, „dass Klienten ihre Anliegen offenbaren“ und sich mit „Vertrauen und Offenheit“ auf den Coachingprozess einlassen. Zudem sollen die TeilnehmerInnen so auch selbst erfahren, was es bedeutet, „Selbstverantwortung für Lösungen zu übernehmen“ und wie es sich anfühlt, „dass in erster Linie der Kunde arbeiten soll“ und „dass das Arbeit ist“. In der Rolle des Klienten sollen die angehenden Coaches also ein Gespür dafür bekommen, wie anspruchsvoll und auch herausfordernd eine Coaching-Situation für den Klienten ist. Idealtypisch werden diese vielfältigen Erfahrungen schließlich reflektiert „in das eigene Coaching eingebracht“.

78 Nennungen (22,3%) entfielen auf die Kategorie ‚Selbsterfahrung und persönliche Entwicklung‘. Wie bereits beschrieben, sollen die TeilnehmerInnen gemäß 82% der Befragten eigene, echte

Anliegen in die Übungssituation einbringen. Diese klare Bevorzugung authentischer Anliegen lässt sich dadurch verstehen, dass die StudienteilnehmerInnen es als wichtiges Ziel der Übungsform betrachten, dass die WeiterbildungsteilnehmerInnen hier die Möglichkeit der Selbsterfahrung und persönlichen Weiterentwicklung erhalten. Sie sollen in der Rolle des Klienten eigene „Themen“, „Anliegen“, „Probleme“, „Muster“ und „Baustellen“ reflektieren und bearbeiten. Von einigen Befragten wurde der Fokus dabei auf das Wahrnehmen und Erfahren gelegt, was in den Begriffen der „Selbsterfahrung“, „(emotionalen) Selbstwahrnehmung“, „Selbstreflexion“ und dem „besseren Verständnis für sich selbst“ bzw. die „eigenen Themen und die eigene Biographie“ zum Ausdruck kommt. Von einzelnen befragten Personen wurde in diesem Zusammenhang spezifisch das Erkennen der eigenen „blinden Flecken“ angesprochen. Andere Befragte betonten ein eher aktives „Vorankommen“ und „Weiterkommen“ bei den eigenen Themen. Hier wurden die Formulierungen „Persönlichkeitsentwicklung“, „persönliche Weiterentwicklung“ und „Arbeit an der eigenen Person“ verwendet. Dabei betonten die StudienteilnehmerInnen, dass die Klienten auch „Hilfe für ihre Anliegen“ bekommen und „Lösungsansätze finden“ sollen. Somit geht es auch um den Aspekt der praktischen Umsetzbarkeit von Lösungen und die „Erweiterung der eigenen Handlungsoptionen“ der WeiterbildungsteilnehmerInnen. Selbsterfahrung wie auch persönliche Entwicklung umfassend wurde als Ziel für die Rolle des Klienten auch die „persönliche ‚Reifung‘“ benannt.

Die dritte häufig benannte Kategorie stellt mit 66 Nennungen (18,9%) die ‚Wirkungsweise von Interventionen, Methoden und Tools erfahren‘ dar. Hier geht es darum, die „Wirkungsweisen von Coachingmethoden ‚am eigenen Leib‘ zu erfahren“: „wie sich bestimmte Methoden anfühlen“, „was Interventionen auslösen“ und „was einzelne Interventionen mit Klienten ‚machen‘“. Den Methoden und Interventionen soll also auch von der Seite des Klienten begegnet werden, sodass deren Wirkung reflektiert werden kann; dabei sollen „auch mögliche Grenzen erfahren“ werden. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen werden idealerweise *„dafür sensibilisiert, wie wichtig es ist, Methoden und Interventionen professionell vorzustellen, einzuleiten, zu begleiten und auch auszuwerten“*. Oder wie eine befragte Person es formulierte: *„Einige Tools kann ich als Coach erst überzeugend und achtsam anwenden, wenn ich sie selbst als Klient erlebt habe.“*

Das ‚Handeln und Verhalten des Coachs in seiner Wirkung erfahren und reflektieren‘ wurde in 46 Nennungen (13,1%) von den Befragten als Lernziel benannt. In der Rolle des Klienten sollen die WeiterbildungsteilnehmerInnen erleben, „wie sich das Verhalten des Coachs auswirkt“ und „wie der Coach vorgeht“, um aus dieser Perspektive heraus „Kriterien für gutes Coaching“ abzuleiten - „was aus Klientensicht ‚gutes‘ Coaching ist“. Vor dem Erfahrungshintergrund, wie verschiedene Coaches vorgehen, soll auch reflektiert werden, „wie Coachingpersönlichkeiten wirken“ bzw. „wie der Coach als Mensch wirkt“, „seine Art und Weise“, „seine Haltung“. Darüber hinaus soll jedoch vor allem erlebt und verglichen werden, welches Handeln und Vorgehen als Klient eher positiv und welches eher negativ erlebt wird. Die TeilnehmerInnen sollen „verstehen, welches Verhalten eines Coachs förderlich oder störend ist“ und „was sich von Seiten des Coachs ‚richtig‘ und gut anfühlt und was als falsch oder sogar übergriffig erlebt wird“. „Hilfreich“/„nützlich“ vs. „hinderlich“ war dabei eine häufig gewählte Gegenüberstellung. Aus der Rolle des Klienten heraus können demnach die „Unterschiede von gutem zu weniger gutem Coaching“ selbst erlebt werden. Dabei sollen die TeilnehmerInnen auch ihre Emotionen einbeziehen und darauf achten, „wann sie sich verstanden fühlen und was dazu beigetragen hat“ und wie der Coach agieren muss, „damit sich der Klient gut aufgehoben fühlt“. Auf der vergleichenden Grundlage verschiedener erlebter Vorgehensweisen mit der eigenen soll

schließlich ein Transfer auf das eigene Coaching-Handeln anschließen, Nützliches sozusagen adaptiert werden.

Mit 29 Nennungen (8,3%) insgesamt seltener benannt ist die Kategorie ‚Wirksamkeit von Coaching erfahren‘. In den Nennungen dieser Kategorie wurde darauf verwiesen, dass die WeiterbildungsteilnehmerInnen „die Wirksamkeit des Prozesses kennenlernen“ und „die Wirkung von Coaching selbst erleben“ sollen. Hier geht es also um das unmittelbare Erleben, nicht nur *wie* Coaching wirkt - sondern *dass* es wirkt, „dass Coaching funktioniert“. Der Nutzen von Coaching und „Beraterfolge“ sollen hautnah erlebt werden („dass Coaching für die Erreichung von eigenen Zielen hilfreich ist“). Die TeilnehmerInnen sollen eine Einschätzung darüber erhalten, wie die „Ergebnisse“ eines Coachings aussehen können und „was Coaching bewirken kann“. Hierüber soll sich dann auch eine Wertschätzung des Prozesses einstellen, nämlich dass „Veränderung möglich ist, einen Preis hat und dass sie kostbar ist“. Die Wirksamkeit von Coaching selbst erlebt zu haben, könne schließlich zu einem authentischen, selbstbewussten Auftreten und Handeln als Coach beitragen: „Wer Coaching anhand eigener, echter Erfahrung als positiv und nützlich erlebt, wird in der Rolle als Coach auch überzeugt vom Nutzen seiner Dienstleistung sein.“

Ebenfalls eher selten finden sich die Kategorien ‚Beziehungsdynamik als Klient erleben‘ (16 Nennungen, 4,6%) und ‚Feedback an den Coach‘ (11 Nennungen, 3,1%) in den Aussagen der Befragten wieder. Mit Blick auf die Beziehungsdynamik sollen die TeilnehmerInnen die Beziehungsgestaltung durch den Coach aus Sicht des Klienten erleben und „spüren welche Bedeutung die Beziehungsebene und das Vertrauen zwischen Coach und Klient für das Gespräch hat“. Sie sollen den „Einfluss der Beziehungsdynamik mit unterschiedlichen Coaches“ erleben und die Erfahrung machen, *„wie es ist, Hilfe zu suchen und dabei ein Gegenüber zu haben, das entweder gut koppelt und sich auf den Klienten einlässt oder aber nicht“*. Als relevant wurde insbesondere das Erleben von „Empathie und Abgrenzung“ bzw. die „Nähe-Distanz-Regulation“ betrachtet. Die TeilnehmerInnen sollen erleben, wie sich „symmetrische und asymmetrische Beziehungen anfühlen“ und als Klienten „erspüren, welche Einladungen es braucht, um in Kooperation zu kommen“. Hinsichtlich des Feedbacks wurde häufig allgemein formuliert, dass in der Rolle des Klienten gelernt werden soll, dem Coach („differenziert“) Feedback zu geben. Hier wurden nur zwei inhaltliche Konkretisierungen vorgenommen, zum einen das „Spiegeln der Beziehung“ und zum anderen das „Widerspiegeln, ob die Vorgehensweise des Coachs angemessen und respektvoll ist“.

Die letzten beiden Kategorien sind mit deutlichem Abstand zu den vorhergehenden Kategorien insgesamt sehr selten vertreten. Hier wurde zum einen in der Kategorie ‚Prozess beobachten und reflektieren‘ mit 5 Nennungen (1,4%) auf die klientenseitige Wahrnehmung und Reflexion des Gesamtprozesses verwiesen (weder auf die Beobachtung des Coachs und dessen Vorgehen, noch auf ein Feedback des Wahrgenommenen). Auf die ‚sprachliche Darstellung von Sachverhalten/Problemen‘ entfielen schließlich 3 Nennungen (0,9%); die WeiterbildungsteilnehmerInnen sollen demnach in der Rolle des Klienten auch lernen, Probleme bzw. Sachverhalte und die eigene Befindlichkeit nachvollziehbar darzustellen.

## 2.4. Rolle des Beobachters

176 StudienteilnehmerInnen (84,2%) beantworteten die Frage nach den Lernzielen für die Rolle des Beobachters. Hiervon markierten vier Personen (2,3%) die Auswahlmöglichkeit, die Übungsform ausschließlich ohne die Rolle eines Beobachters einzusetzen. Aus den Antworten der verbleibenden

172 Befragten ergab sich ein Korpus von insgesamt 409 Nennungen, aus dem dreizehn Kategorien gebildet wurden:

<b>Wahrnehmung und Beobachtungsfähigkeit schärfen</b>	21,8%	89
<b>Feedback geben</b>	19,1%	78
<b>Vorgehen des Coachs beobachten und reflektieren</b>	11,5%	47
<b>Reflexion von Coachingprozessen</b>	10%	41
<b>Beziehungsdynamik beobachten</b>	8,8%	36
<b>Wirkungsweise der Interventionen beobachten</b>	7,1%	29
<b>Interventionsrepertoire und Handlungsspektrum als Coach erweitern</b>	5,9%	24
<b>Ideen für alternative Herangehensweisen/Interventionen entwickeln</b>	4,1%	17
<b>Selbstreflexion</b>	3,2%	13
<b>Beobachtung des Klienten</b>	2,9%	12
<b>Unterstützung des Coachs</b>	2,2%	9
<b>Einfühlen in Coach und Klient</b>	2,2%	9
<b>Dokumentation</b>	1,2%	5

**Tabelle 3: Rolle des Beobachters (relative und absolute Nennungshäufigkeit)**

Das am häufigsten von den StudienteilnehmerInnen benannte Lernziel für die Rolle des Beobachters besteht darin, dass dieser seine ‚Wahrnehmung und Beobachtungsfähigkeit schärfen‘ soll (89 Nennungen, 21,8%). „Wahrnehmungskompetenz“ und „Beobachtungskompetenz“ - in diesem Zusammenhang auch als „Kernkompetenzen des Coachs“ bezeichnet - sollen „erhöht“ werden. Bezüglich der Wahrnehmung war dabei häufig von einer „Schärfung“ oder auch „Schulung“ die Rede, was insgesamt zu „verbesserter Wahrnehmung“ führen soll. Zudem soll „genaues“ bzw. „gutes, differenziertes Beobachten“ und „genaues Hinschauen“ erlernt werden, sodass die WeiterbildungsteilnehmerInnen auch „Details wahrnehmen“ und „auf feine Signale aufmerksam werden“. Zum Teil wurde geäußert, dass das Beobachten gezielt und „nach Vorgabe“ erfolgt, meist wurde jedoch allgemein auf das Öffnen und Weiten der Wahrnehmung verwiesen. Generell soll der Beobachter dann auch ein Gefühl dafür bekommen, „was aus beobachtbarem Verhalten erschlossen werden kann“. Da mit Blick auf das Wahrnehmen auch einige konkretere Formulierungen wiederholt geäußert wurden, wurden für diese Kategorie drei Unterkategorien gebildet. So gingen die StudienteilnehmerInnen in 30 Nennungen auf die Distanzierungsfähigkeit und das Einnehmen einer Metaposition ein. Hierbei wird dementsprechend betont, dass eine verbesserte, feinere Wahrnehmung über den „distanzierten Blick auf das Setting“ und das Beobachten „von außen“, „aus der Distanz“ erreicht werden soll. Im Zusammenhang mit dieser „Prozessdistanz“ wurden auch immer wieder die Begriffe der „Metaposition“, „Metaebene“ und „Metaperspektive“ eingebracht. In 15 Nennungen wurde die Trennung von Wahrnehmung und Interpretation bzw. Bewertung thematisiert. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen sollen in der Rolle des Beobachters lernen, „wie man nicht-wertend beobachtet“, d.h. sie sollen „wirklich beobachten: sich auf die Wahrnehmung konzentrieren, ohne vorschnelle Urteile“ und schließlich „zwischen Wahrnehmung und Bewertung sicher unterscheiden“ lernen. Dies gilt ebenso für „Wahrnehmung vs. Interpretation“. Schließlich verwendeten 5 der StudienteilnehmerInnen den Begriff der Achtsamkeit als grundlegende Haltung für differenziertes Wahrnehmen.

Am zweithäufigsten von den StudienteilnehmerInnen benannt - als Funktion wie auch Lernziel für den Beobachter - ist mit 78 Nennungen (19,1%) die Kategorie ‚Feedback geben‘. In den insgesamt seltenen Konkretisierungen wurde auf „Feedback auf der Verhaltensebene“ oder „zum Prozess“ verwiesen. Durch das Feedback des Beobachters soll „Reflexion angestoßen“ und „dem Coach eine Reflexionsmöglichkeit gegeben“ werden. Vereinzelt wurde in den Äußerungen der Befragten deutlich, dass diese ein möglichst objektives Feedback anstreben; so sollen „Maßstäbe verwendet werden, die allen Beteiligten verfügbar sind“ und „objektive Feststellungen und keine subjektiven Bewertungen (Beleidigungen)“ geäußert werden. Vier Befragte formulierten als Ziel die Verbesserung der „Feedbackkompetenz“. Einige der StudienteilnehmerInnen präzisieren darüber hinaus die gewünschte Art des Feedbacks; demnach soll das Feedback vor allem „konstruktiv“ und „wertschätzend“ sein (7 Nennungen). Auch die Konkretisierungen „hilfreich“, „wertfrei“, „professionell“, „gut“, „das angenommen werden kann“ (2 Nennungen) - und „differenziert“, „angemessen“, „respektvoll“, „prägnant“, „strukturiert“, „zielführend“, „präzise“, „kritisch“, „ausgewogen“, „unterstützend“, „aufbauend“ und „achtsam“ (1 Nennung) wurden genannt. Dass explizit auch dem Klienten ein Feedback gegeben werden soll, wurde sehr selten erwähnt.

Mit 47 Nennungen (11,5%) gehört auch das ‚Vorgehen des Coachs beobachten und reflektieren‘ zu den häufiger genannten Kategorien. Hier steht das Agieren des Coachs im Fokus der Aufmerksamkeit, „wie der Coach den Prozess gestaltet“, „wie der Coach arbeitet“, also sein konkretes „Vorgehen“ bzw. seine „Vorgehensweisen“. Konkretere Aspekte des Beobachtens bilden bspw. das „verbale und nonverbale Verhalten“ des Coachs, seine „Sprache“, „Mimik“, „Körpersprache“/„Körpereinsatz“, „der je individuelle Umgang mit Tools“ und, allgemeiner, die „Prozessführung und Interventionen“. Eine befragte Person fasste dies so zusammen:

*„Das Coaching mit Fokus auf den Coach beobachten: lösungsorientierte Prozessführung, Fragetechniken in den einzelnen Prozessabschnitten, Haltung und Einhaltung der Rolle, korrekte Anwendung der eingesetzten Tools.“*

Gleichzeitig soll der Beobachter auch reflektieren, was bei der Vorgehensweise des Coachs „effektiv ist und was nicht“, „was wirkt“ bzw. „was funktioniert und was weniger funktioniert“. Der Beobachter soll also „Nützliches von weniger Nützlichem unterscheiden“ lernen und auch erkennen können, wo „der Prozess ins Stocken geriet“ und wo allgemein „mögliche Fallstricke“ liegen. Viele Befragte betonten jedoch, dass insgesamt „der Fokus auf Gelungenes gelegt“ werden soll, d.h. explizit darauf, „was beim Coach schon gut funktioniert“ und auf „konstruktive Interventionen“; der Beobachter soll sich die „Fortschritte beim Coach bewusst machen“. Die untersuchte Übungsform dient hinsichtlich der Beobachter-Rolle schließlich auch dazu, dass die WeiterbildungsteilnehmerInnen sich verschiedener Herangehensweisen und „Interventionsstile“ von Coaches bewusst werden und den „Variantenreichtum im Vorgehen“ und „Variationsmöglichkeiten der Methoden“ kennenlernen. Ziel ist damit auch, ganz bewusst „andere mögliche Vorgehensweisen als die eigene zu erleben“, sodass ein „Vergleich des Vorgehens mit der eigenen Art“ daraus resultieren kann: „Wie machen es andere (im Vergleich zu mir)? Und wie erlebe ich dieses andere?“

Auf die Kategorie ‚Reflexion von Coachingprozessen‘ entfielen insgesamt 41 Nennungen (10%). In dieser Kategorie wurden all jene Nennungen zusammengefasst, die sich auf die Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion des Coachingprozesses beziehen. Zentral waren hier die Begriffe der „Prozessbeobachtung“ und „Prozessreflexion“; der Beobachter soll „Prozessverlauf und -dynamik verstehen“ lernen, die „Prozessphasen erkennen“ und den „Ablauf des Coachingprozesses: Anliegen



- Auftrag - Zielklärung und Interventionen“ beobachten. Mehrfach wurde auf das Entwickeln einer „Sensibilität für den Prozess“ und die Beobachtung der „Prozessgestaltung“ verwiesen. Nicht nur der Coach, auch der Beobachter soll aus seiner Rolle heraus „Prozesskompetenz entwickeln“. Dabei vermag der Beobachter - anders als der Coach - den Prozess aus einer handlungsentlasteten Position wahrzunehmen; er ist ungebundener in seiner Wahrnehmung, da er „den Prozess von außen als nicht Beteiligter wahrnehmen“ kann. Der Beobachter kann damit viel freier „spüren, fühlen, denken und ahnen, was hier grad geschieht, ohne selbst in der Verantwortung als Coach zu sein“.

36 Nennungen (8,8%) wurden in der Kategorie ‚Beziehungsdynamik beobachten‘ zusammengefasst. Der Beobachter soll seine Aufmerksamkeit darauf richten, „wie sich die Dynamik zwischen Coach und Klient gegenseitig bedingt“, „was in der Beziehung passiert“ und wie sich der „Kontakt zwischen Coach und Coachee“ bzw. die „Kooperation mit dem Klienten“ gestaltet. Dies umfasst den „Beziehungsaufbau“, den „Dialogfluss“ und „Interaktions-“ bzw. „Kommunikationsmuster“. Einige Befragte bezogen hier auch nonverbale Muster mit ein. Auch in dieser Rolle sollen „Projektionen und Übertragungen“ erkannt werden. Generell soll der Beobachter lernen, „wie eine tragfähige Beziehung zwischen Coach und Klient entstehen kann“ und „wie wesentlich ein guter Kontakt, eine echte Beziehung zwischen Coach und Klient“ ist.

Die Kategorie ‚Wirkungsweise der Interventionen beobachten‘ (29 Nennungen, 7,1%) lässt sich als Gegenstück zur Kategorie ‚Wirkungsweise von Interventionen, Methoden und Tools erfahren‘ auf der Seite des Klienten verstehen. Während der Klient erlebt, soll der Beobachter seine „Wahrnehmung schärfen mit Blick auf Coaching-Tools“. Er soll „die Wirkungsweise von Frage- und Interventionstechniken beobachten“ und die „Wirksamkeit von Interventionen wahrnehmen“ - „die Wirkung der angewandten Methoden von außen erspüren/erkennen“. Damit richtet der Beobachter seine Aufmerksamkeit auf den Klienten aus - jedoch nur indirekt, da er quasi die (Aus-)Wirkungen der Methoden und Interventionen auf den Klienten beobachtet; die Methoden bzw. Interventionen per se stehen hier also im Vordergrund (und bspw. nicht die Ressourcen des Klienten und dessen Entwicklung, was in die Kategorie ‚Beobachtung des Klienten‘ fällt). Somit lernt der Beobachter auch aus seiner distanzierteren Position heraus etwas über die Anwendung von Methoden, und er soll darüber hinaus „ein Gespür dafür bekommen, welche Interventionen hilfreich sind“ (bspw. „erkennen lernen, wie falsche Interventionen oder Interventionen zu einem falschen Zeitpunkt Widerstand erzeugen“).

Auf die Kategorie ‚Interventionsrepertoire und Handlungsspektrum als Coach erweitern‘ entfielen 24 Nennungen (5,9%). Hier wurden Nennungen zusammengeführt, die den Transfer des aus der Beobachtungssituation Erschlossenen auf das eigene Handeln als Coach betonen. Demnach sollen „durch die Beobachtung neue Ideen für das eigene Coachingverhalten“ gewonnen und „Schlüsse für die eigene Arbeit“ gezogen werden. Durch den unmittelbaren Vergleich mit den „unterschiedlichen Herangehensweisen der anderen Coaches“ können „Lernchancen“ entdeckt und „das eigene Interventionsrepertoire“ bzw. „das eigene Spektrum“ erweitert werden. Der Beobachter kann also aus dem Beobachteten „ableiten, was er für sich selbst im Coaching-Gespräch verstärkt anwenden möchte, bzw. bereits erfolgreich tut“. Eine befragte Person bezeichnete dies auch als „Einkaufen aus der Beobachtung für das eigene TUN“. Die eigene Rollengestaltung als Coach wird also hier mit der der WeiterbildungskollegInnen verglichen; Nützliches und Wirksames kann dann bewusst auf die eigene Arbeit übertragen werden. Dieser Kategorie wurden daher auch 8 Nennungen zugeordnet, in denen explizit auf ein „Modelllernen“ verwiesen wurde. Der Beobachter schaut sich dabei sozusagen

ab, was man „von den anderen lernen, wie man als Coach agieren, reagieren kann“; er lernt „am Modell der KollegInnen“.

Eher selten ist die Kategorie ‚Ideen für alternative Herangehensweisen/Interventionen entwickeln‘ genannt worden (17 Nennungen, 4,1%). Dementsprechend sollen die WeiterbildungsteilnehmerInnen während des Beobachtens „eigene Ideen“ und „eigene Hypothesen zum Prozess“ entwickeln. Dabei kann die distanziertere Position als Beobachter genutzt werden, um „Prozesssteuerungsideen zu entwickeln, die oftmals in der stark involvierten Rolle als Coach nicht entstehen“. Es geht hier also um „Ideen für mögliche alternative Interventionen“ („welche Methoden hätte ich angewendet?“) und darum, zu „reflektieren, was sie gemacht hätten anstelle des Coachs“. Der Beobachter soll damit gedanklich seine eigene Herangehensweise entwerfen und „die vom Coach eingesetzten Interventionen mit den eigenen Ideen vergleichen“. Die eigenen Handlungsideen sollen schließlich abgeglichen werden „mit dem tatsächlichen Verlauf“.

Mit insgesamt 13 Nennungen (3,2%) ist auch die Kategorie ‚Selbstreflexion‘ eher selten in den Antworten der Befragten vertreten. Der Beobachter soll seine „eigene Affektlage wahrnehmen“, seine „eigenen Reaktionsweisen beobachten“ und „reflektieren, wie er beobachtet“. Dabei soll er seinen „eigenen Interpretationsvorlieben und Identifikationsvorlieben auf die Spur kommen“ und sich seiner „wechselnden Identifikationen und deren Ursache“ bewusst werden. Bezüglich des Themas des Coachingprozesses soll er seine „eigene Beteiligung“ erkennen bzw. „die eigenen Anteile herausfiltern“. Schließlich soll auch der „eigene Lern- und Entwicklungsstand“ kritisch geprüft werden.

Die ‚Beobachtung des Klienten‘ wurde im Vergleich zur Beobachtung des Coachs deutlich seltener von den Befragten benannt (12 Nennungen, 2,9%). Generell soll beobachtet werden, „was beim Klienten passiert“, seine „Reaktionen und wie stark er sich öffnet“. Darüber hinaus soll spezifisch auf das gut Funktionierende und „Nützliche“ fokussiert werden. Einige Befragte fassten dies als das Schärfen des „Ressourcenblicks“, das „Wahrnehmen und Verbalisieren von Ressourcen“ und das Bewusstmachen der „Fortschritte beim Klienten“. Eine Person nannte den Beobachter auch „Ressourcendetektiv“ („Welche möglichen Lösungsansätze erkennt der Ressourcendetektiv in den Antworten des Kunden?“). Lediglich eine Person verwies auf das Beobachten von „persönlichen Mustern, die Veränderung verhindern“. Ganz grundsätzlich soll der Beobachter hier auch „ein Gefühl für Anliegen und Fragestellungen im Coaching bekommen“.

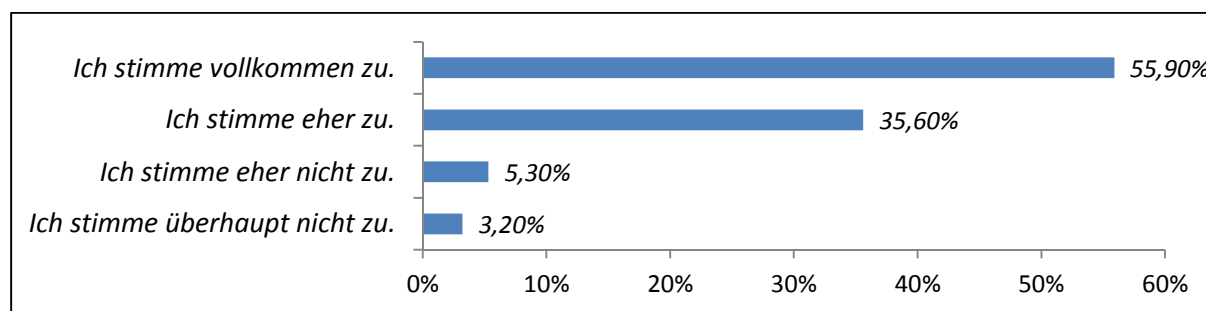
„Unterstützung des Coachs“ und „Einfühlen in Coach und Klient“ sind mit 9 Nennungen (2,2%) ebenfalls sehr selten genannte Kategorien. Die Unterstützung des Coachs durch den Beobachter erfolgt im „Reflecting Team“ oder als „Coach des Coachs“; dabei soll der Beobachter den Coach „nonverbal stützen“, ihn „in seiner Funktion unterstützen, falls er überhaupt nicht weiter kommt“ bzw. ihm „Hilfestellung geben“. Einige Befragte gestalten die untersuchte Übungsform also so, dass der Coach „den Prozess unterbrechen und den Beobachter als Ressource nutzen“ kann. Die „Fähigkeit der Einfühlung“ soll in der Rolle des Beobachters verbessert werden, um für die „unterschiedlichen Wirklichkeiten“ bzw. die „verschiedenen ‚Realitäten‘“ der am Coachingprozess Beteiligten sensibilisiert zu werden. Der Beobachter soll sich daher in die „Sicht von Coach und Coachee“ und in deren Rolle einfühlen, sich „identifizieren“ und „auf den unterschiedlichen Stühlen bewegen“. Schließlich wurde in 5 Nennungen (1,2%) darauf verwiesen, dass der Beobachter für eine

„Dokumentation“ der geübten Coaching-Situation zuständig ist (für die Protokollierung „wesentlicher Punkte“ bzw. von „Schlüsselsituationen“).

## 2.5. Aussagen zur Rolle des Beobachters

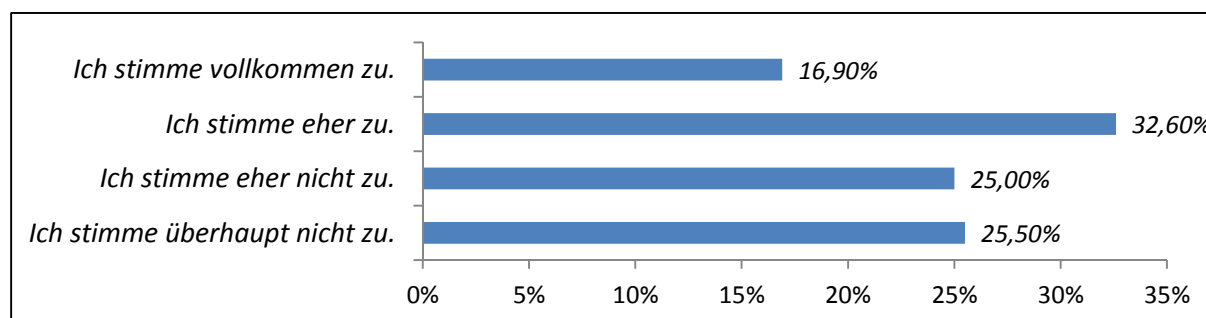
Zusätzlich zur offenen Frage nach der Beobachter-Rolle wurden den StudienteilnehmerInnen einige Aussagen vorlegt, für die sie das Maß ihrer Zustimmung auf einer vierstufigen Skala angeben konnten. In den Kommentaren nach Abschließen der Befragung äußerten einige der TeilnehmerInnen ihr Unbehagen angesichts der Starrheit der formulierten Aussagen. Dies spiegle nicht das flexible Vorgehen in der Weiterbildungspraxis wider, in der nicht immer dieselben Regeln für die Beobachter-Rolle festlegt würden. In diesem Sinne sei darauf hingewiesen, dass die Angaben der StudienteilnehmerInnen nicht als starre Vorgaben sondern eher als gängige - jedoch modifizierbare - praktizierte Regelungen zu verstehen sind.

### ***a) Der Beobachter soll nicht aktiv in die Übungsform eingreifen, bis Coach und Klient ihren Coaching-Prozess abgeschlossen haben.***



Ca. 56% der Befragten (n = 188) stimmen eindeutig zu, dass die geübte Coaching-Situation zuerst seitens des Coachs beendet sein sollte, bevor der Beobachter aktiv wird. Knapp 36% der StudienteilnehmerInnen stimmen hier eher zu. Somit räumen sie die Möglichkeit ein, dass der Beobachter in den laufenden Coaching-Prozess eingreifen darf, allerdings scheint das nicht dem Regelfall zu entsprechen. Die Befragten, die ein Eingreifen des Beobachters bereits vor Beendigung des Prozesses eher bzw. eindeutig befürworten, bilden insgesamt einen Anteil von 8,5%. Hier kann davon ausgegangen werden, dass der Beobachter frei ist, in die Coaching-Situation einzugreifen bzw. dass er dies explizit tun soll. Diese Regelung praktiziert jedoch insgesamt nur ein sehr geringer Anteil der Befragten.

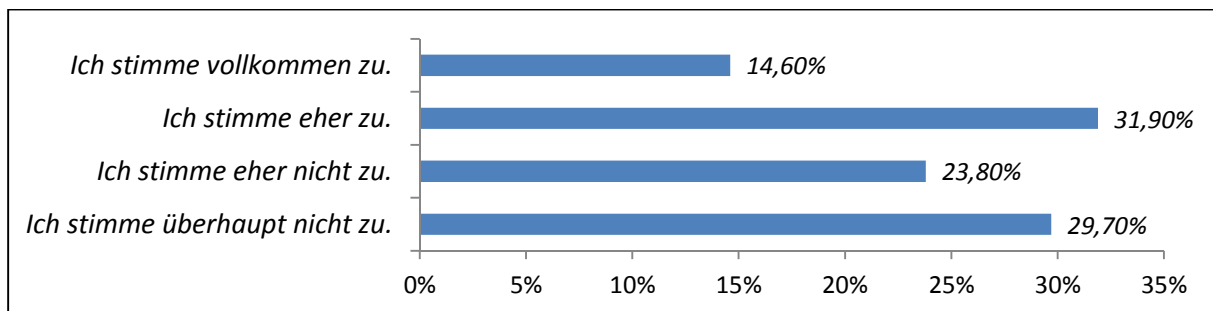
### ***b) Der Beobachter soll in den Coaching-Prozess eingreifen, wenn Coach und/oder Klient nicht in ihrer Rolle bleiben.***



In den Angaben zu dieser Aussage spiegeln sich die Ergebnisse für die vorhergehende Aussage wider. Gaben zuvor ca. 56% der Befragten an, dass die Übungssituation nicht vom Beobachter unterbrochen

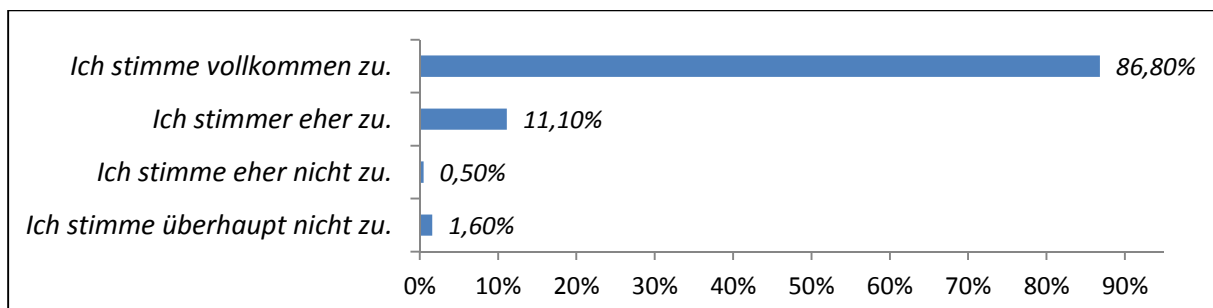
werden soll, so votieren hier 50,5% (bei n = 184) dafür, dass der Beobachter auch dann nicht oder eher nicht in die Situation eingreifen soll, wenn Coach bzw. Klient ihre Rollen verlassen. Die Hälfte der Befragten sieht in der Beobachter-Rolle dementsprechend keinen ‚Wächter‘ über den Prozess und die formale Aufrechterhaltung der Übungssituation. Eine gegenteilige Sichtweise vertreten allerdings explizit ca. 17% der Befragten; eher zustimmend positionieren sich weitere 33%. Somit zeigt sich insgesamt ein heterogenes Meinungsbild: Die eine Hälfte der Befragten schreibt dem Beobachter eine strukturaufrechterhaltende, sozusagen überwachende Funktion zu, während die andere Hälfte diese Funktion (eher) zurückweist.

**c) Der Beobachter soll unterstützend in den Coaching-Prozess eingreifen, wenn der Coach nicht weiter weiß.**



Im Gegensatz zu der in der vorhergehenden Aussage angesprochenen ‚Kontrollfunktion‘ des Beobachters steht in dieser Aussage dessen stützende Funktion im Fokus. Auch hier ergibt sich ein ähnlich heterogenes Bild. Insgesamt 46,5% der befragten Personen (n = 185) stimmen völlig oder eher zu, dass der Beobachter unterstützend eingreifen soll, wenn der Coach nicht weiter weiß. Hierbei haben allerdings doppelt so viele Befragte die mildere Form der Zustimmung der vollkommenen Zustimmung vorgezogen. Somit sind 15% der Befragten der Meinung, dass der Beobachter tatsächlich eingreifen *soll*, während für 32% das Eingreifen lediglich eine Option ist. Gleichzeitig lehnen insgesamt 53,5% der befragten Personen eine Unterstützung des Coachs durch den Beobachter während des laufenden Prozesses (eher) ab; ca. 30% tun dies sogar absolut. Auch wenn der Coach in der Übungssituation zeitweise nicht weiter weiß, soll er laut der Hälfte der Befragten nicht vom Beobachter unterstützt werden; dabei überwiegt die deutliche Zurückweisung der Aussage gegenüber der tendenziellen Zurückweisung („stimme eher nicht zu“).

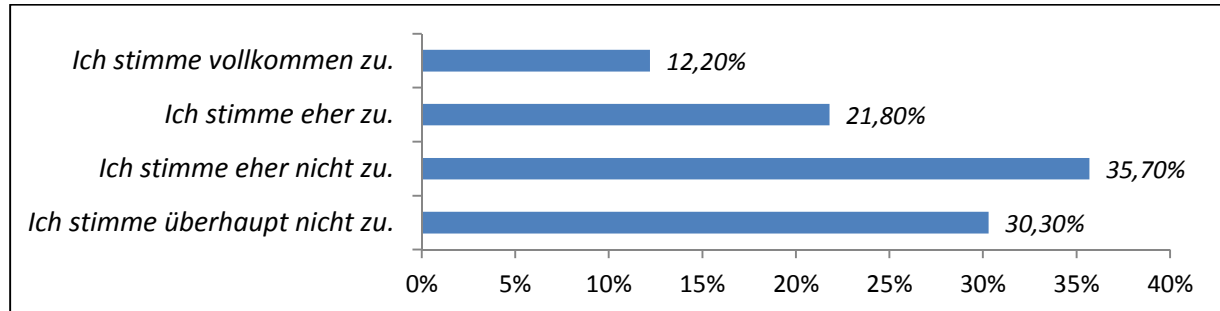
**d) Der Beobachter soll dem Coach Feedback zu dessen Interaktionsgestaltung geben.**



Bei dieser Aussage zeigt sich mit Abstand der höchste Grad der Übereinstimmung unter den Befragten (n = 190): Ca. 87% stimmen vollkommen zu, dass der Beobachter dem Coach Feedback zu

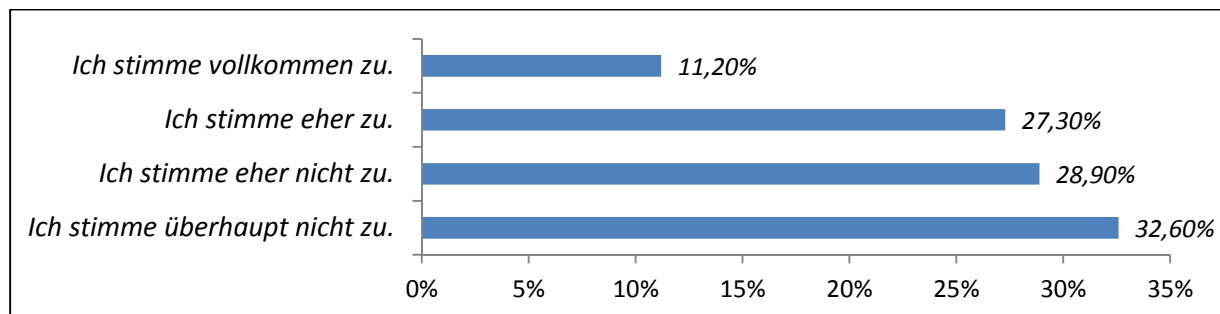
dessen Interaktionsgestaltung in der geübten Coaching-Situation geben soll, weitere 11% stimmen eher zu. Insgesamt sind lediglich ca. 2% der befragten Personen der Meinung, dass ein Feedback zur Interaktionsgestaltung nicht zu den Aufgaben des Beobachters gehört.

***e) Der Beobachter soll nach Abschluss des Coaching-Prozesses schildern, wie er als Coach vorgegangen wäre.***



Gemäß dieser Aussage würde der Beobachter nicht ausschließlich ein Feedback geben sondern darüber hinaus reflektieren und äußern, wie er selbst vorgegangen wäre; hier entstünde ein Austausch über alternative Vorgehensweisen. Dieser Aussage stimmt mit ca. 12% (n = 188) der geringste Anteil der Befragten vollkommen zu; ca. 22% stimmen eher zu. Demgegenüber weisen gut zwei Drittel der Befragten diese Aussage (eher) zurück, ca. 30% davon entschieden. Daraus lässt sich entnehmen, dass die Mehrheit der befragten Personen einen Austausch über alternative Vorgehensweisen im Kontext dieser Übungsform (eher) nicht befürwortet.

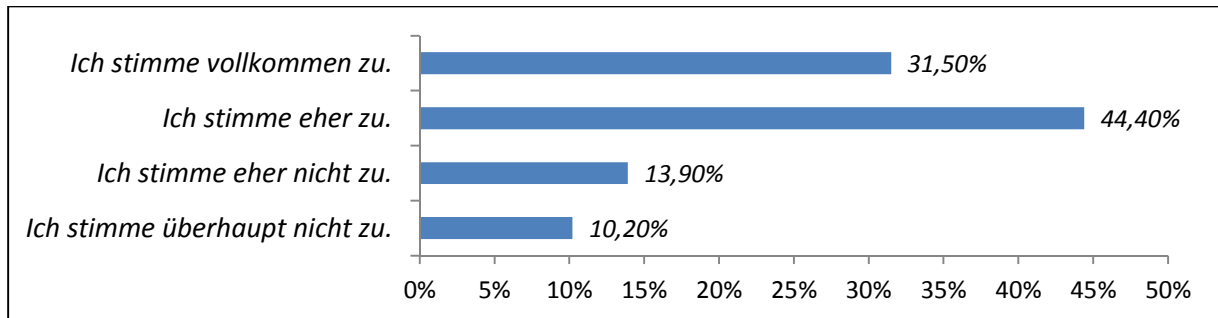
***f) Der Beobachter soll den Coach im Hinblick auf die Ausführung der geübten Technik bewerten.***



Hier zeigt sich im Antwortverhalten der StudienteilnehmerInnen eine klare Tendenz: Mit steigendem Grad der Ablehnung der Aussage nehmen die Prozentwerte auf der vierstufigen Skala zu. Mit ca. 11% (n = 187) befürwortet die deutlich kleinste Gruppe der Befragten eine Bewertung der geübten Technik durch den Beobachter. In etwa gleich viele Personen stimmen der Aussage eher zu wie eher nicht zu (ca. 27 bzw. 29%). Die größte Gruppe (ca. 32%) stimmt der Bewertung des Coachs bzw. seiner Umsetzung der geübten Technik überhaupt nicht zu. An dieser Stelle sei angemerkt, dass zwei Befragte in ihrem Kommentar nach Beenden des Fragebogens darauf hingewiesen haben, dass das Wort ‚bewerten‘ in dieser Aussage sofort eine ablehnende Haltung ausgelöst habe. Wäre in dieser Aussage analog zur Aussage d) die neutralere Formulierung verwendet worden, dass der Beobachter ein Feedback zur Ausführung der geübten Technik geben soll, hätte die Aussage möglicherweise eine größere Zustimmung hervorgerufen. Dies sei hier gedanklich in Rechnung gestellt; jedoch ist angesichts der Ergebnisse davon auszugehen, dass ein Feedback bezüglich der Interaktionsgestaltung

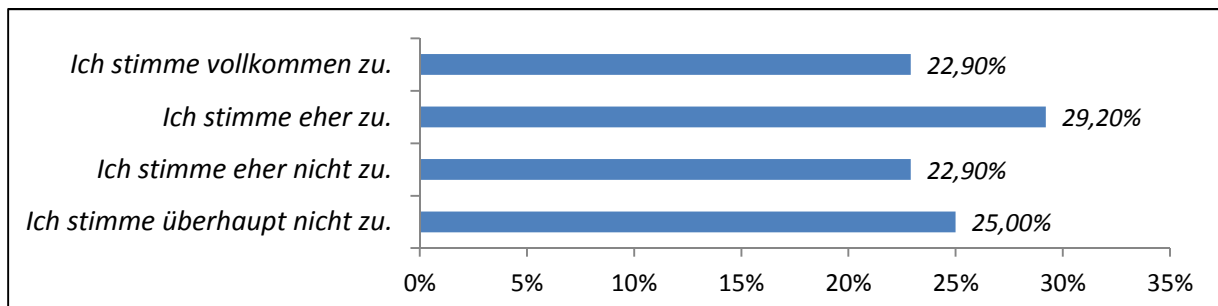
von den Befragten einheitlich als wichtigere Funktion der Beobachter-Rolle betrachtet wird - verglichen mit der Rückmeldung bezüglich der Ausführung geübter Techniken.

***g) Der Beobachter soll dem Coach spiegeln, an welchen Stellen im Coaching-Prozess er intensiver hätte nachfragen sollen.***



Gemäß der von der überwiegenden Mehrheit der Befragten geäußerten Zustimmung, dass der Beobachter Feedback zur Interaktionsgestaltung geben soll (Aussage d)), zeigt sich auch ein hohes Maß an Zustimmung für diese Aussage. Hier geht es darum, dass der Beobachter die Interaktion daraufhin beobachtet, wo der Coach beim Klienten intensiver hätte nachfragen sollen, wo er sozusagen beharrlicher hätte sein und mehr in die Tiefe gehen können. Diese Aussage bezieht sich (thematisch jenseits des Anwendens von Techniken) auf die Interaktion zwischen Coach und Klient. Ca. 32% der befragten Personen (n = 187) stimmen vollkommen zu, dass der Beobachter hier spiegeln soll; mit knapp 45% stimmt zudem fast die Hälfte der Befragten eher zu. Drei Viertel der Befragten betrachten es demnach als Aufgabe des Beobachters, die Interaktion zwischen Coach und Klient daraufhin zu beobachten, wo der Coach mehr hätte in die Tiefe gehen sollen. Ein Viertel der StudienteilnehmerInnen widerspricht der Aussage dagegen (eher), davon ca. 10% absolut.

***h) Der Beobachter soll dem Klienten spiegeln, an welchen Stellen im Coaching-Prozess er ausgewichen ist.***

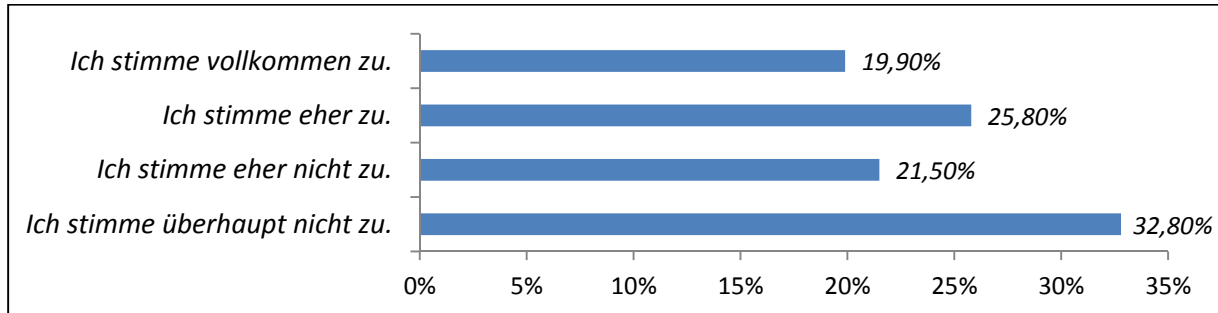


Um eine Vorstellung davon zu erhalten, inwiefern der Beobachter-Rolle auch mit Blick auf den Klienten eine Rückmeldefunktion zugeschrieben wird, wurden zwei Aussagen bezüglich des Klienten formuliert. Bei der vorliegenden Aussage geht es (das Üben mit authentischen Anliegen vorausgesetzt, da nur dann ein Feedback an den Klienten sinnvoll ist) zunächst um ein Spiegeln des Beobachters, an welchen Stellen im Coaching-Prozess der Klient - seiner Wahrnehmung nach - ausgewichen ist. Mit je ca. 23% und 25% (n = 188) wurden die vollkommene Zustimmung, die vollkommene Zurückweisung und die mildere Form der Zurückweisung annähernd gleich oft von den Befragten gewählt. Die mildere Form der Zustimmung nimmt mit ca. 29% den höchsten Wert ein. Coaching-WeiterbildnerInnen sind insgesamt unentschieden, ob der Beobachter auch dafür



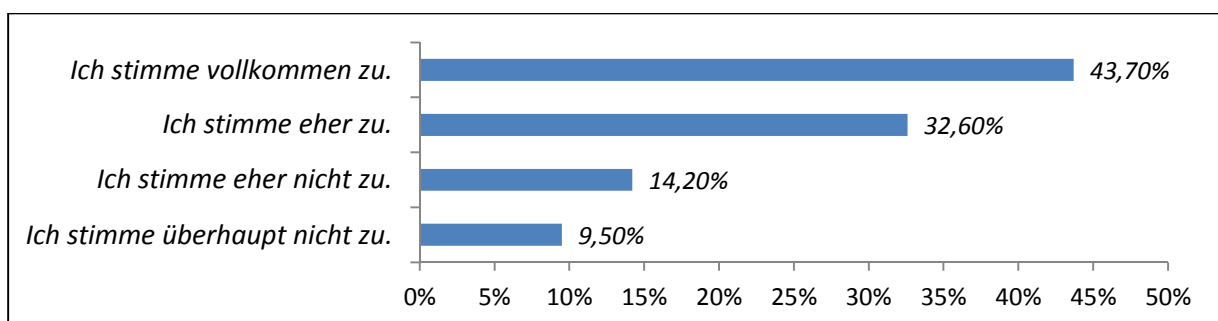
zuständig ist, den Klienten auf Tendenzen des Vermeidens und Ausweichens aufmerksam zu machen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten stimmt jedoch (eher) zu, dass der Beobachter den Klienten auch gezielt zur Selbstreflexion anregen soll.

***j) Der Beobachter soll den Klienten auf blinde Flecken in dessen Selbstwahrnehmung hinweisen.***



Die zweite Aussage, die den Klienten in den Fokus rückt, zielt auf ein Feedback des Beobachters hinsichtlich der Selbstwahrnehmung des Klienten; es geht dabei um die Frage, ob der Beobachter den Klienten auf mögliche blinde Flecken in dessen Selbstwahrnehmung aufmerksam machen soll. Diese Aussage bezieht sich demnach nicht nur auf die Beobachtung des konkreten Coaching-Prozesses sondern auch auf Themen oder Aspekte, die dort vielleicht ausgespart wurden oder nur angeklungen sind, die jedoch für die Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung des Klienten nach Ansicht des Beobachters von Bedeutung sein könnten. Ein Drittel der Befragten (n = 186) lehnt das Spiegeln vermeintlicher blinder Flecken - und damit ein aktives Eingreifen des Beobachters in die Selbsterfahrung des Klienten - klar ab. Weitere 22% stimmen eher nicht zu. Mit ca. 20% ist die vollkommene Zustimmung am seltensten unter den Befragten vertreten; jedoch stimmen weitere 26% eher zu. Insgesamt zeigt sich also auch für diese Aussage ein heterogenes Meinungsbild.

***j) Der Beobachter soll seine Gefühle während der Beobachtung des Coaching-Prozesses schildern.***



Schließlich wurde den StudienteilnehmerInnen noch eine Aussage vorgelegt, die auf die Gefühle des Beobachters abhebt und danach fragt, ob der Beobachter im Anschluss an die Übung Coach und Klient die während des Prozesses aufgekommenen Gefühle mitteilen soll. Hier stimmt die Mehrheit der befragten Personen (ca. 44%, n = 190) vollkommen zu, gefolgt von ca. 33%, die zudem eher zustimmen. Drei Viertel der Befragten befürworten somit, dass die Gefühle des Beobachters in die gemeinsame Prozessreflexion eingehen. Mit insgesamt ca. 24% weist ein Viertel der Befragten das Äußern der Gefühle als Funktion der Beobachter-Rolle (eher) zurück.

Hinsichtlich der Aussagen zur Rolle des Beobachters lässt sich grundsätzlich festhalten, dass die Antworten der StudienteilnehmerInnen recht heterogen sind. Einzig für die Aussagen a) (*Der Beobachter soll nicht aktiv in die Übungsform eingreifen, bis Coach und Klient ihren Coaching-Prozess abgeschlossen haben*) und d) (*Der Beobachter soll dem Coach Feedback zu dessen Interaktionsgestaltung geben*) lässt sich eine klare Tendenz unter den Befragten erkennen, nämlich eine überwiegende Zustimmung (von ca. 92% der Befragten für Aussage a) und ca. 98% für Aussage d)). Die Ergebnisse für alle anderen vorgelegten Aussagen lassen keine klaren Tendenzen unter den Befragten erkennen und somit auch keine allgemeinen Aussagen über die Beobachter-Rolle und die mit ihr verbundenen Funktionen zu. Coaching-WeiterbildnerInnen vertreten hier teilweise diametral entgegengesetzte Auffassungen, wofür der Beobachter zuständig ist, worauf er sein Augenmerk während der Übungssituation richten soll und wie er im Anschluss daran (oder auch schon währenddessen) agieren soll.

## 2.6. Nachteile

Abschließend wurden die StudienteilnehmerInnen danach gefragt, ob sie in Bezug auf das Üben von Coaching-Situationen im Rahmen der Triade/Kleingruppe auch mögliche nachteilige Aspekte sehen. 178 der befragten Personen (85,2% bei  $n = 209$ ) machten hierzu Angaben: 67,4% der StudienteilnehmerInnen gaben explizit an, keine Nachteile der Übungsform zu sehen, während 32,6% (58 Befragte) nachteilige Aspekte äußerten. Diese Aussagen besaßen zwei unterschiedliche Ausrichtungen. Einige Befragte gaben mögliche Nachteile an, wohingegen andere notwendige Gelingensbedingungen formulierten, um mögliche negative Effekte zu vermeiden („keine Nachteile, solange...“). Somit sind sowohl Hinweise auf Nachteile wie auch Empfehlungen zur Vermeidung negativer Auswirkungen im Datenmaterial enthalten. Da die insgesamt 76 Einzelnennungen einen vergleichsweise kleinen Korpus darstellen und sehr unterschiedliche Aspekte umfassen, wird hier auf eine Darstellung der Häufigkeiten verzichtet (viele Aspekte wurden lediglich ein- oder zweimal genannt). Anstatt dessen werden die Antworten der StudienteilnehmerInnen in zwei Katalogen - für die möglichen Nachteile bzw. Gelingensbedingungen - dargestellt. Diese Kataloge umfassen alle inhaltlichen Aspekte, die die Befragten genannt haben; wurde ein Aspekt mehr als einmal benannt, wurden die entsprechenden Angaben zu einem inhaltlichen Punkt verdichtet. Auch für diese Formulierungen wurde der originale Wortlaut der Befragten möglichst weitgehend übernommen.

### **Nachteilige Auswirkungen der Übungsform können entstehen, wenn**

- die Übung einen fiktiven Charakter erhält und ineffizient wird, weil keine authentischen Themen eingebracht werden,
- bei noch unerfahrenen Coaches Desorientierung und Frustration überwiegen,
- der angehende Coach bei ‚zu großen‘ Themen überfordert ist,
- Coach und Klient in einer Sackgasse landen bzw. ‚im eigenen Saft schmoren‘, ohne dabei weiterzukommen,
- Coach und Klient ‚nicht miteinander können‘ und dies nicht mitteilen,
- die Coaches sich wie in einer Prüfungssituation fühlen,
- die Arbeit an realen Themen zu emotionalen Belastungen und Beziehungsstörungen führt,
- sich der Klient bei einem ungeübten Coach nur schwer auf den Prozess einlässt.

- Anliegen aufgrund des Zeitgerüsts für die Übung nicht umfassend bearbeitet werden und Coach und Klient ‚im aufgerissenen Prozess hängen bleiben‘,
- die TeilnehmerInnen die Methoden kennen und sich als Klienten nicht mehr so wie ‚echte‘ Klienten verhalten,
- das wiederholte Einbringen von Themen als Klient in Stress ausartet, weil den TeilnehmerInnen kaum mehr ‚coaching-würdige‘ Anliegen einfallen,
- bestimmte Probleme nicht in der Gruppenöffentlichkeit gezeigt werden,
- der Klient zu stark die Rolle des Coachs bewertet und ‚dissoziiert‘ ist,
- das Coaching nicht mehr als Übung gesehen wird, weil der Klient ‚billig‘ zu einem Coaching kommen will oder zu stark in Gefühle kommt und nicht mehr unterscheiden kann zwischen Übung und Ernst,
- die TeilnehmerInnen sich nicht an die definierten Feedbackregeln halten und es zu Verletzungen oder Konflikten kommt,
- der Beobachter sich als Lehrcoach missversteht,
- sich Konkurrenz entwickelt und die TeilnehmerInnen sich gegenseitig belehren,
- die Gruppen in private Nebengespräche abdriften oder untätig herumsitzen,
- die Kleingruppen nicht alle von der Weiterbildungsleitung begleitet werden können und so keine Korrekturen vorgenommen werden,
- sich Vorgehensweisen verfestigen, die nicht dem Ansatz der Weiterbildung entsprechen,
- die TeilnehmerInnen dysfunktionale Muster und Interventionen wiederholen und sich inhaltlich, methodisch und persönlich im Kreis drehen,
- die Kleingruppen sich erst selbst in ihrer Arbeitsweise so organisieren müssen, dass dies sehr viel Zeit in Anspruch nimmt.

**Bedingungen für das Gelingen der Übungsform: Es entstehen keine Nachteile, solange**

- das Setting didaktisch und methodisch gut eingeführt ist und die Rollen geklärt sind,
- mit authentischen Anliegen geübt wird, da nur so die Wirksamkeit von Interventionen konkret erlebt werden kann,
- der Coach ein geschütztes Übungsfeld erhält,
- Coach und Klient nicht nacheinander in wechselnden Rollen arbeiten (‚erst coache ich Dich, dann Du mich‘ - dieser unmittelbare Rollentausch gelingt nur unzureichend),
- die Personen in der Klienten-Rolle in der Lage sind, ihre Anliegen so zu steuern, dass sie nach der Übung in der Lage sind, weiter teilzunehmen und nicht in ihrem eigenen Prozess ‚versinken‘,
- der Rahmen der Übung so durch die Betreuung der Weiterbildungsleitung gesichert ist, dass alle Themen, die in der Übungsform ‚hochkommen‘ auch in der Weiterbildung bearbeitet werden können,
- die Beobachter-Rolle besetzt ist, damit ein größeres Reflexionspotential entsteht,
- der Maßstab für Feedback allen bekannt ist und dies wertschätzend erfolgt,

- Fehler bzw. Komplikationen positiv bearbeitet werden können,
- die Triaden/Kleingruppen durch die Weiterbildungsleitung permanent betreut werden, sodass Korrekturen vorgenommen werden können,
- die Möglichkeit zur anschließenden Reflexion (im Plenum) gegeben ist,
- im Anschluss an die Übungssituation die Unterschiede zwischen der Laborsituation und der Realität reflektiert werden.

Viele der Befragten wiesen darauf hin, dass es unabdingbar sei, den WeiterbildungsteilnehmerInnen immer wieder zu verdeutlichen, dass die Übungsform der Triade/Kleingruppe eine „*quasi-reelle Situation ist und bleibt*“, die „*nie das echte Leben widerspiegeln*“ kann und „*dass im Coaching außerhalb der Weiterbildung Klienten anders reagieren [können]*“. So wurde wiederholt betont, dass diese Übungsform möglichst früh im Weiterbildungsverlauf durch andere Übungsformen ergänzt werden sollte. Als laborähnliche Lernsituation sei die Übungsform „zum Üben von Techniken essentiell“; jedoch sollten „so rasch wie möglich“ auch externe Klienten in der Weiterbildung gecoacht werden.

### 3. Schlussbetrachtung

Abschließend soll anstelle einer Zusammenschau der einzelnen Teilergebnisse im Sinne einer Schlussbetrachtung ein ausgewählter Aspekt hervorgehoben und näher beleuchtet werden, der im Vergleich der Teilergebnisse besonders ins Auge fällt. Dieser betrifft das Zusammenspiel der Rollen des Coachs und des Klienten in der untersuchten Übungsform.

Rauen und Steinhübel führen in Bezug auf das praktische Üben in der Form der Triade aus: Die

*„Teilnehmer von Coaching-Weiterbildungen [sollten] in den praktischen Übungen nicht nur die Coach-Rolle kennenlernen bzw. erproben. Idealerweise lernen die Teilnehmer das Coaching auch durch das Einnehmen der Rolle des Klienten und aus der Beobachterperspektive. Die Klientenrolle verdeutlicht die Wirkung von Methoden, die Beobachterperspektive ermöglicht es, den Beratungsprozess ‚von außen‘ besser reflektieren zu können. Die Anwendung von Methoden aus allen drei Positionen zu erleben, zeigt jeweils andere Aspekte der Beratungstätigkeit. Somit bieten sich für praktische Coaching-Übungen so genannte ‚Triaden‘ an, in denen in der Dreierkonstellation Coach-Klient-Beobachter gearbeitet wird.“* (Rauen/Steinhübel 2005: 302)

Das Erleben des Coaching-Prozesses aus den drei Perspektiven des Coachs, Klienten und Beobachters wird von Rauen und Steinhübel damit sehr eng an den Aspekt der Methodenanwendung geknüpft. Dementsprechend wird das Üben in der Triade als Vermittlungsform empfohlen, um die Anwendung von Methoden aus allen drei Positionen zu erleben. Vergleicht man diese Überlegungen mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie, so zeigt sich, dass das Anwenden und Erleben von Methoden durchaus als Lernziel für alle drei Rollen benannt wird - dass es von den StudienteilnehmerInnen jedoch nicht für alle Rollen gleichermaßen als zentrales Lernziel betrachtet wird. So machen die Ergebnisse deutlich, dass ein Reduzieren der Übungsform auf eine geeignete Vermittlungsform für den Einsatz und die Reflexion von Methoden dem Potenzial der Übungsform nicht gerecht wird. Die Aussagen der StudienteilnehmerInnen zeigen vielmehr, dass insbesondere für die Rolle des Klienten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten mit der Übungsform verbunden werden, die jenseits einer Methodenanwendung und -reflexion liegen. Demnach eröffne die Übungsform den

WeiterbildungsteilnehmerInnen die Gelegenheit, sich möglichst intensiv und authentisch in die Situation und das Erleben eines Klienten einzufühlen. Verbunden wird damit zudem ein Möglichkeitsraum für individuell bedeutsame Selbsterfahrung und persönliche Entwicklungsprozesse:

<i><b>Coach</b></i>	<i><b>Klient</b></i>
<b>Einsetzen von Interventionen und Methoden</b> (27,5%)	<b>Perspektivwechsel und Einfühlen in das Erleben des Klienten</b> (27,4%)
<b>Gestaltung und Steuerung von Coaching-Prozessen</b> (16,6%)	<b>Selbsterfahrung und persönliche Entwicklung</b> (22,3%)
<b>Einnehmen einer spezifischen Haltung</b> (13,2%)	<b>Wirkungsweise von Interventionen, Methoden und Tools erfahren</b> (18,9%)

Für die Rolle des Coachs betrachtet die deutliche Mehrheit der Befragten (27,5%) das Anwenden und Erproben verschiedener Interventionen, Methoden und Tools als das zentrale Ziel der Übungsform. Methodenkompetenz und Methodensicherheit stehen hier im Vordergrund. Weitere 16,6% der Befragten gaben an, dass die WeiterbildungsteilnehmerInnen in dieser Rolle die Gestaltung und Steuerung von Coaching-Prozessen erlernen sollen. Häufig wurde betont, dass die Verantwortung für die Durchführung und Gestaltung vollständiger Coaching-Prozesse übernommen werden soll; Prozessorientierung und Prozessverantwortung waren dabei zentrale Begriffe. Nimmt man beide Kategorien zusammen, so liegt der Wert der Übungsform für die Rolle des Coachs nach Ansicht der StudienteilnehmerInnen vor allem darin, dass die WeiterbildungsteilnehmerInnen Sicherheit in der Prozesssteuerung gewinnen, was insbesondere den situationsadäquaten Umgang mit Interventionen und Methoden einschließt. Für die Rolle des Coachs geht es also vor allem um den Erwerb von methodischer und gestalterisch-strukturierender Sicherheit. Ergänzt wird dieser Aspekt schließlich um den der Haltung. Ähnlich wie Rauen betont, dass beim Einsatz von Methoden entscheidend sei, dass dies mit einer „angemessenen Haltung“ (Rauen 2005: 298) geschehe und dass für erfolgreiche Coaching-Prozesse „das Zusammenwirken von Können und Haltung“ (ebd.: 300) entscheidend sei, gaben 13,2% der Befragten an, dass die TeilnehmerInnen durch die Übungsform das Einnehmen einer vor allem wertschätzenden, empathischen, systemischen Haltung erlernen sollen. Diese Haltung soll zunehmend verinnerlicht werden, womit auf Momente der Routinisierung und Habitualisierung verwiesen ist. Auch hier scheint also das Erlangen von Sicherheit auf, wobei das Ziel ist, dem Klienten bewusst und sicher mit einer spezifischen Haltung zu begegnen und, in Einklang mit dieser, Methoden und Interventionen in den Coaching-Prozess einzubinden. Mit Loebbert lässt sich im Hinblick auf die drei am häufigsten genannten Kategorien daher sagen, dass das Üben in der Triade/Kleingruppe dazu verhilft, die „anfängliche[] Handlungsunsicherheit“ (Loebbert 2013: 6) der WeiterbildungsteilnehmerInnen abzubauen, indem in einem gerahmten Handlungsraum durch „Selbsterprobung“ (ebd.: 7) kontinuierliches Handlungslernen stattfindet. Da Tools und methodische Rezepte „Komplexität zum Zweck der Bewältigung und Wiederholbarkeit in der Praxis [reduzieren]“ (ebd.: 6), unterstützen sie gemäß Loebbert die erfolgreiche Handlungssteuerung angehender Coaches. Diese Komplexitätsreduktion verschaffe Sicherheit und Selbstwirksamkeitserleben - „Vertrauen in die ‚Möglichkeit der Gestaltung und Beeinflussung‘ von Praxis“ (ebd.: 7, Hervorheb. im

Original). Loebbert spricht in diesem Zusammenhang auch von Trainingssequenzen, Trainingserfahrung und Trainingsdesigns; diese sprachliche Rahmung des gemeinsamen Übens der WeiterbildungsteilnehmerInnen streicht das bereits angesprochene Element der Routinisierung sehr deutlich heraus. Damit lässt sich insgesamt konstatieren, dass *Sicherheit und Routinisierung für die Rolle des Coachs im Vordergrund stehen*. In dieselbe Richtung weisen Äußerungen der Befragten, die als Gelingensbedingung für das Üben in der Triade nannten, dass der Coach ein geschütztes Übungsfeld erhält (vgl. Kap. 2.6). Angesichts der übergeordneten Bedeutsamkeit von *Selbstwirksamkeit* und *Handlungsroutine* steht beispielsweise der Aspekt der Beziehungsgestaltung (9,1%) als Lernziel für diese Übungsform hinter den genannten Kategorien zurück.

Für die Rolle des Klienten ergibt sich ein ganz anderes Bild. Komplementär zu Sicherheit, Selbstwirksamkeit und dem Aufbau von Routinen stehen hier ein möglichst offenes Erfahren, Erleben und Einfühlen im Vordergrund. Mit 27,4% wurde von den Befragten als wichtigstes Ziel für diese Rolle die Perspektivübernahme bzw. das Einfühlen in das Erleben eines Klienten genannt. Die WeiterbildungsteilnehmerInnen sollen möglichst plastisch erfahren, „wie Klienten sich fühlen“, „wie sich Coaching als Klient anfühlt“, „wie es sich anfühlt, Coaching in Anspruch zu nehmen“ bzw. „Hilfe in Anspruch zu nehmen“ und „sich auf einen Coachingprozess einzulassen“ - also ein Gespür dafür bekommen, wie fordernd ein Coaching für Klienten ist und dass es schwer sein kann, sich zu öffnen und vertrauensvoll auf den Prozess einzulassen. Diese Erfahrungen sollen sensibilisieren für das eigene Agieren in der zukünftigen Rolle als Coach, sodass ein tiefergehendes Verständnis aufgebracht werden kann für die Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Klienten, deren Ängste, Widerstände, Hemmnisse und Schamgrenzen. In diesem Sinne dient die Übungsform dazu, das Einfühlungsvermögen der TeilnehmerInnen zu intensivieren und letztlich auch ein ethisches Reflexionsvermögen (vgl. DBVC 2012: 44) zu fördern. Als zweites zentrales Ziel für die Rolle des Klienten wurde von den Befragten genannt, dass die TeilnehmerInnen die Möglichkeit der Selbsterfahrung bzw. persönlichen Entwicklung oder auch Reifung erhalten (22,3%). Im Vordergrund steht hier die „Arbeit an der eigenen Person“, an den eigenen „Themen“, „Anliegen“, „Problemen“, „Mustern“ und „Baustellen“. Die Befragten verwiesen darauf, dass die TeilnehmerInnen sich selbst und ihre Biographie zunehmend besser verstehen und bisher blinde Flecken bearbeiten sollen. Dabei sollen sie als Klienten auch tatsächliche Hilfe für ihre Anliegen erhalten und praktikable Lösungsansätze finden - womit ein durchaus hoher, für die TeilnehmerInnen individuell bedeutsamer Anspruch an die Übungsform markiert ist. Der Aspekt der Methodenanwendung und -reflexion steht für die Rolle des Klienten mit 18,9% erst an dritter Stelle. Hier geht es spezifisch um das Erleben von Interventionen, Methoden und Tools und deren Wirkungsweise „am eigenen Leib“. Da ähnlich wie bei der am häufigsten genannten Kategorie hier die Reflexion qua eigener Betroffenheit erfolgt, basiert die Reflexion auf sehr persönlichkeitsnahen Eindrücken: „wie sich bestimmte Methoden anfühlen“, „was Interventionen auslösen“ und „was einzelne Interventionen mit Klienten ‚machen‘“. Hier deutet sich an, dass sich im Rahmen der Übungsform durchaus thematisch und emotional tiefgehende Prozesse entwickeln können, die es seitens des Coachs handzuhaben bzw. zu regulieren gilt. Mit Blick auf mögliche Nachteile der Übungsform wiesen einzelne Befragte in diesem Sinne darauf hin, dass die Arbeit an realen Themen zu emotionalen Belastungen und Beziehungsstörungen führen könne oder dass ein Klient zu stark in Gefühle kommen und nicht mehr unterscheiden könne zwischen Übung und Ernst (vgl. Kap. 2.6). Komplementär dazu wurde als Gelingensbedingung formuliert, dass die TeilnehmerInnen in der Klienten-Rolle in der Lage sein sollten, ihre Anliegen so zu



steuern, dass sie nach der Übung in der Lage sind, weiter teilzunehmen und nicht in ihrem eigenen Prozess „versinken“ - und dass der Rahmen der Übung so durch die Betreuung der Weiterbildungsleitung gesichert sein sollte, dass alle Themen, die in der Übungsform „hochkommen“ auch in der Weiterbildung bearbeitet werden können.

So lässt sich insgesamt, mit Blick auf die Rolle des Klienten konstatieren, dass hier eine komplexe und anspruchsvolle Ausgangslage für die Übungsform und die geübten Coaching-Situationen besteht. Einerseits eröffnet die Übungsform grundsätzlich einen bedeutenden Möglichkeitsraum für Selbsterfahrung, Weiterentwicklung und die Arbeit an der eigenen Person. Da Selbsterfahrung als essentieller Bestandteil für die Aus- und Weiterbildung von Coaches betrachtet wird (vgl. bspw. Rauen/Steinhübel 2005; Möller/Kotte/Liebelt 2011; Loebbert 2013), kommt der Übungsform der Triade/Kleingruppe somit eine wichtige Funktion für die Weiterbildungspraxis zu, da sie den TeilnehmerInnen im Kontext ihrer Gruppe diese Erfahrungsräume schafft. Aufgrund der Rahmung der Übungsform durch das institutionalisierte Weiterbildungssetting entstehen gleichzeitig jedoch auch spezifische - zum Teil widersprüchliche - Anforderungen an die jeweiligen KlientInnen. So sollen diese ein eigenes, echtes Anliegen in die Übungssituation einbringen, sich dem Prozess und (gegebenenfalls noch relativ unerfahrenen) Coach gegenüber möglichst vertrauensvoll öffnen und die Bereitschaft aufbringen, an ihrer Person (blinden Flecken, Themen, Baustellen) zu arbeiten; zugleich soll die Übung als Übung jedoch im Bewusstsein bleiben, das Zeitgerüst möglichst eingehalten werden und das Anliegen idealerweise so gesteuert werden können, dass die Weiterbildungspraxis unproblematisch aufrechterhalten werden kann (vgl. insbesondere Kap. 2.6). Damit setzt die Übungsform zum einen bei den WeiterbildungsteilnehmerInnen ein bereits hohes Reflexionsniveau in Bezug auf die eigenen Themen voraus - und stellt nicht zuletzt auch eine komplexe Herausforderung für die Coaching-WeiterbildnerInnen dar, die die Übungsform als spezifisch „*gerahmten Handlungs[raum]*“ (Loebbert 2013: 7) einführen und betreuen.

Vergleicht man nun die Aussagen der Befragten zu den Lernzielen für die Rolle des Coachs und die Rolle des Klienten miteinander, so stellt sich die Frage nach deren *Passung*. Stehen für die Rolle des Coachs Selbstwirksamkeitserleben und das sukzessive Gewinnen an Handlungssicherheit durch Routinisierung im Vordergrund, so sind dies für die Rolle des Klienten das Einfühlen in das Erleben eines Klienten, Selbsterfahrung und das Erfahren der Auswirkungen angewandter Methoden. Die hierbei zum Tragen kommenden Momente von Öffnung, Emotions- und Erlebnisorientierung und Vertrauen stehen in deutlichem Kontrast zur Komplexitätsreduktion und Routinisierung, die im Handeln des Coachs zum Tragen kommen - während der Aspekt der Beziehungsgestaltung recht deutlich hinter den Lernzielen der Methodenanwendung und Prozesssteuerung zurücksteht. Hier deutet sich eine komplexe Gemengelage und Dynamik an, die für diese Übungsform aufgrund der formalen Strukturierung konstitutiv gegeben ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Übungsform der Triade/Kleingruppe „das‘ zentrale praktische Element“ (Klenner/Bischofberger 2014) in Coaching-Weiterbildungen bildet, ergibt sich als Desiderat für weitere Forschungsarbeiten, diese Vermittlungsform selbst empirisch in den Blick zu nehmen, d.h. konkrete Übungssituationen einer Analyse zu unterziehen. Insbesondere mittels eines rekonstruktiven empirischen Vorgehens wäre es dann möglich, strukturell bedeutsame Merkmale der Übungsform herauszuarbeiten und hinsichtlich der strukturellen Logik genauer zu betrachten, wie sich insbesondere das Zusammenspiel der Rollen von Coach und Klient konkret gestaltet, wie hier intendierte und nicht-intendierte Effekte zusammenspielen und sich so schließlich eine spezifische Wirkungsweise der Übungsform entfaltet.

So ließen sich gleichermaßen die Möglichkeitsräume wie auch die neuralgischen Punkte der Übungsform konkretisieren - und letztlich konkrete Anregungen für die Weiterbildungspraxis ableiten, bspw. mit Blick auf die Einbindung der Übungsform, insbesondere auch im Zusammenspiel mit anderen Übungsformen.

## Literatur

- Buer, F. (1999) (Hrsg.): Lehrbuch der Supervision, Münster: Votum Verlag.
- DBVC (Deutscher Bundesverband Coaching e.V.) (2012) (Hrsg.): Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC, Frankfurt a. M.: DBVC.
- Klenner, D./Bischofberger, B. (2014): Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen. Ergebnisse einer Online-Befragung, in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 21 (1), S. 21-37.
- Loebbert, M. (2013): Einleitung, in: Loebbert, M. (Hrsg.): Professional Coaching. Konzepte, Instrumente, Anwendungsfelder, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 1-13.
- Looss, W. (2005): Zur Unschärfe von Beratung: Machen Sie eine Intervention oder sind Sie eine? Systemische und gestaltorientierte Annäherungen an das beraterische Handwerk, in: Fatzer, G. (Hrsg.): Gute Beratung von Organisationen - Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft, Bergisch Gladbach: EHP-Verlag Andreas Kohlhaage, S. 139-148.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz Verlag.
- Meier, R./Janßen, A. (2011): CoachAusbildung - ein strategisches Curriculum, Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Möller, H./Drexler, A. (2008): Ausbildungsforschung: Berufliche Kompetenzentwicklung jenseits subjektiver Meinungsbekundungen, in: Krall, H./Mikula, E./Jansche, W. (Hrsg.): Supervision und Coaching: Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-66.
- Möller, H./Kotte, S./Liebelt, A. (2011): „Denn sie wissen (oft) nicht, was sie tun“: Sechs Thesen zu einer guten Coaching-Ausbildung, in: Wirtschaftspsychologie aktuell (3), S. 25-30.
- Rauen, C. (2005): Der Ablauf eines Coaching-Prozesses, in: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 273-288.
- Rauen, C./Steinhübel, A. (2005): Coaching-Weiterbildungen, in: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 289-310.
- Schmid, B./König, O. (2014): Train the Coach: Methoden. Übungen und Interventionen für die professionelle Weiterbildung von Coaches, Teamcoachs, Change-Agents, Organisationsentwicklern und Führungskräften, Bonn: managerSeminar Verlags GmbH.